

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bakalářské prezenční studium

2006 – 2010

Jana Vaníčková

Vytváření optimálních podmínek pro osobnostně sociální rozvoj

Creating Optimal Conditions for Personal and Social Development

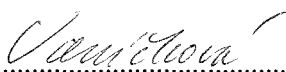
Bakalářská práce

Praha 2010

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Prohlašuji,

že jsem tuto předloženou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.


.....

V Praze dne 20. 4. 2010

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc. za ochotné konzultace a Mgr. Jakubu Švecovi za velmi obohacující přednášky a semináře na katedře pedagogiky FF UK a na katedře didaktiky fyziky MFF UK, které se týkaly tématu této bakalářské práce.

RESUMÉ

Tato práce pojednává o osobnostně sociálním rozvoji a jeho podpoře v oblasti vzdělávání. Východiskem je humanistický pohled na člověka jakožto bytost, které je vlastní tendence k růstu a sebeaktualizaci. Osobnostně sociální rozvoj je akcentován téměř všemi filosofiemi a náboženstvími, většinou v podobě ideálních charakteristik člověka. V oblasti vzdělávání je osobnostně sociální rozvoj jedním z hlavních cílů pedagogiky i andragogiky. V dnešní době je realizován zejména v podobě rozvoje klíčových kompetencí. Cílem této práce je nalézt takové podoby pedagogické a andragogické praxe, které nejvíce přispívají k osobnostně sociálnímu rozvoji. Základem je vždy otevřená, partnerská komunikace, poskytování a přijímání zpětných vazeb a motivace k práci na sobě. Zvláště vhodné se zdá být využití prostředí malých sociálních skupin, prožitku „tady a teď“ a jeho následné reflexe.

SUMMARY

This thesis deals with personal and social development and its support in the area of education. The starting point is a humanistic view of an individual as a being with an inborn disposition to growth and self-actualization. Personal and social development is paid a great deal of attention to by almost all philosophies and religions, mostly in ideal characterizations of a human. In the area of education, personal and social development is one of the main goals of both pedagogy and andragogy. It is presently realized particularly through the development of key competencies. The aim of this thesis is to find those practical implementations of pedagogy and andragogy that contribute most to personal and social development. The essentials of each of these implementations are open, partnership-based communication, giving and receiving feedback and motivation to develop one's potential. What proves to be particularly suitable is the use of small group settings, the experience of "here and now" and its follow-up reflections.

OBSAH

0 ÚVOD	6
1 OSOBNOST, JEJÍ VÝVOJ, ROZVOJ A SEBEUTVÁŘENÍ	7
1.1 OSOBNOST	7
1.2 VÝVOJ OSOBNOSTI	7
1.3 ROZVOJ OSOBNOSTI, OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ	9
1.4 VLASTNÍ UTVÁŘENÍ	9
1.5 ZÁVĚR	10
2 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ VE FILOSOFII A NÁBOŽENSTVÍ	11
2.1 POHLED DO HISTORIE	11
2.2 UNIVERZÁLNÍ CTNOSTI	14
2.3 ZÁVĚR	15
3 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ Z POHLEDU HLAVNÍCH PŘEDSTAVITELŮ HUMANISTICKÉ PSYCHOLOGIE	16
3.1 ABRAHAM HAROLD MASLOW	16
3.2 CARL RANSOM ROGERS	19
3.2.1 ATMOSFÉRA PODPORUJÍCÍ RŮST	20
3.2.2 ENCOUNTEROVÉ SKUPINY	21
3.3 ZÁVĚR	23
4 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ V PEDAGOGICE	25
4.1 KURIKULÁRNÍ REFORMA V ČR	27
4.2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	27
4.3 ZÁVĚR	30
5 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ V ANDRAGOGICE	31
5.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	31
5.2 PODPORA OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE V ORGANIZACÍCH	33
5.3 ZÁVĚR	35
6 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ V MALÉ SOCIÁLNÍ SKUPINĚ	36
6.1 VÝCVIKOVÉ A TERAPEUTICKÉ SKUPINY	37
6.2 ZPŮSOB PRÁCE VE VÝCVIKOVÝCH A TERAPEUTICKÝCH SKUPINÁCH	39
6.3 ÚLOHA FACILITÁTORA	44
6.4 ZÁVĚR	46
7 ZÁVĚR	47
8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	48

0 ÚVOD

Osobností se člověk nerodí, osobností se člověk stává. Na člověka působí po celý život mnoho různých vlivů, které usměrňují jeho vývoj. Navíc je člověk vědomou bytostí, a tak může do procesu svého vývoje sám zasahovat. Z jakého důvodu bychom měli záměrně ovlivňovat naše směřování? Odpovědi můžeme hledat v náboženství, filosofii, psychologii, pedagogice i andragogice. Z pohledu humanistických směrů je lidská podstata v zásadě dobrá a potřeba rozvíjet se a zdokonalovat je součástí přirozenosti člověka. Pokud budeme vycházet z praktických důvodů a motivace, lze osobnostně sociální rozvoj chápat jako prostředek pro uspokojivý život ve společnosti, v osobním i pracovním životě. Ať už se člověk na sobě rozhodne pracovat z jakéhokoli důvodu, je dobré mu poskytnout oporu a prostředí, ve kterém je to možné. Konec konců, nejde jen o podporu osobního blaha jednotlivců, ale také o nástroj rozvoje společnosti jako celku, jelikož společnost je vždy tvořena konkrétními lidmi.

Téma osobnostně sociálního rozvoje spolu s možnostmi jeho podpory je značně široké a cílem této práce není a ani nemůže být komplexní uchopení této problematiky, neboť to by vyžadovalo mnohonásobně více stran, než kolik představuje rámec bakalářské práce. Cílem této práce je uchopit osobnostně sociální rozvoj jako celoživotní učení a nalézt takové podoby pedagogické a andragogické praxe, které jsou z hlediska osobnostně sociálního rozvoje nejvíce přínosné.

V první kapitole definuji pojmy osobnost, vývoj osobnosti, rozvoj osobnosti a osobnostně sociální rozvoj. Ve druhé kapitole nastiňuji problematiku z historické perspektivy s cílem ukázat, že osobnostně sociální rozvoj je součástí zájmu téměř všech filosofii a náboženství. Třetí kapitola je věnována humanistickému pohledu na člověka a úlohu seberealizace v životě. Čtvrtá kapitola zasazuje osobnostně sociální rozvoj do prostředí školy, pátá kapitola do oblasti vzdělávání dospělých. Závěrečná kapitola je věnována malým sociálním skupinám, které mohou být v mnoha různých podobách ideálním prostředím pro osobnostně sociální rozvoj.

Téma osobnostně sociálního rozvoje jsem si vybrala proto, že je mi osobně blízké. Sama svůj život chápu jako neustálou práci na sobě samé a snahu o sebezdokonalení. Neříkám, že by osobnostně sociální rozvoj měl být cílem každého člověka. Každý jsme svobodná bytost a můžeme si zvolit své životní směřování. Pokud se však člověk rozhodne pro práci na sobě, měl by mít možnost to učinit a nalézt pro to podporu ve svém okolí. Podporovat rozvoj člověka lze mnoha způsoby, jak v každodenních mezilidských vztazích a situacích, tak ve specializovaných institucích a organizacích. Vzdělávání je podle mého názoru jednou z oblastí, pro kterou by podpora osobnostně sociálního rozvoje měla být samozřejmostí.

Doufám, že tato bakalářská práce bude inspirací lidem, kteří se rozhodli pomáhat druhým na jejich cestě životem, ať už v pomáhajících profesích nebo v každodenních životních situacích.

1 OSOBNOST, JEJÍ VÝVOJ, ROZVOJ A SEBEUTVÁŘENÍ

1.1 OSOBNOST

Slovo osobnost nebo osoba má svůj původ v latinském slově „*persona*“, z něhož se ve středověké latině vyvinul termín „*personalitas*“. Slovo *persona* označovalo původně masku, kterou používali herci antických dramát. Latinskému slovu *persona* odpovídá řecké „*prosopon*“, které se odvozuje ze slovního spojení „*per se esse*“, které znamená „být o sobě“ nebo „být sebou“. Stejně tak české slovo osoba zřejmě vzniklo z „*o-sob-*“ = „*samo o sobě*“. Osobnost tedy označuje individualitu, osobní identitu (Smékal, 2002, s. 15 - 16).

V současnosti existuje více než 200 pojetí, modelů a teorií osobnosti (Smékal, 2002, s. 40). Většinou se zdůrazňuje bio-psycho-sociální jednota člověka. Například Čáp (1996) označuje termínem osobnost „člověka se všemi jeho psychickými, biologickými i sociálními znaky“. Smékal (2002, s. 17) uvádí, že v psychologii termín osobnost stále častěji označuje „jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, *souhrn* vnitřních determinant prožívání a chování“. V. Tardy (in Smékal, 2005, s. 19) definuje osobnost jako „jednotu duševního života, založenou na jednotě těla, utvářenou a projevující se v sociálních vztazích.“

„Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky“ (Smékal, 2002, s. 41).

Podle některých teoretiků se stává člověk osobností již ve věku tří let, kdy vzniká vědomí já (na rozdíl od ne-já) a vůle (já chci) (Hartl, Hartlová, 2004, s. 380). Osobnost se však vyvíjí celý život.

1.2 VÝVOJ OSOBNOSTI

Osobnost je již od početí vystavena mnoha vlivům, které vyvolávají nebo usměrňují její vývoj. Zatímco biologizující teorie chápou duševní vývoj jako rozvíjení předem daných dispozic, sociologizující teorie naopak zdůrazňují vliv prostředí (společnosti a kultury) na utváření osobnosti.

Smékal (2002, s. 411) integruje oba přístupy a rozděluje vlivy, které působí na vývoj osobnosti, do tří kategorií: (1) *přírodní faktory*, kam patří dědičnost, vrozené vloh, prodělaná onemocnění, handicap, výživa, přírodní prostředí; (2) *společenské faktory*, jako je rodina, škola, širší společenské prostředí, civilizace a kultura; (3) *výchova*, tedy záměrné organizované působení, ať už v rodině, škole nebo v širším prostředí.

Říčan (1989) kromě biologické a sociální determinace uvádí navíc *determinaci psychologickou*. Vývoj osobnosti je do jisté míry výsledkem cílevědomé aktivity, volního

rozhodování. Každý člověk je v určité míře tvůrcem sebe sama.

Čáp (1996) formuluje následující principy vývoje a determinace osobnosti:

- Osobnost a prostředí tvoří složitý systém, v němž na sebe vzájemně působí velké množství podmínek.
- Osobnost se mění a vyvíjí.
- Osobnost je aktivní, učí se a spoluurčuje svůj vývoj.
- Podstatný význam ve vývoji a formování osobnosti mají osobní a skupinové vztahy a komunikace.
- Osobnost se významně formuje tím, jak se vyrovnává s požadavky a náročnými životními situacemi.

Protože kombinace různých faktorů působících na člověka není nikdy stejná, vyvíjí se každá osobnost odlišně. Vývoj probíhá nerovnoměrně v různých etapách života i v rámci jedné konkrétní etapy. Tempo vývoje psychiky a osobnosti (popř. některých jejích složek) může být přiměřené, zrychlené (akcelerované), nebo zpomalené (retardované).

Zásadními zlomy v osobnostně sociálním vývoji jsou tzv. *vývojové krize*. Každé životní období s sebou přináší určitý vývojový úkol. Pokud ho člověk úspěšně vyřeší, postoupí do další etapy vývoje. Erikson (in Smékal, 2002; in Říčan, 1990) charakterizoval 8 epigenetických vývojových stádií a s nimi související základní úkoly a krize. Prvním úkolem je získat bazální důvěru. V dalších stádiích má člověk dospět k autonomii a sebekontrolě, iniciativě, snaživosti, identitě, intimitě (zralým vztahům), generativitě (produktivitě) a integritě, přijetí svého života i smrti. Existují i přehledy vývoje dílčích aspektů osobnosti. Periodizací kognitivního vývoje se zabýval například Piaget, morálním vývojem Kohlberg, sexuálním vývojem Freud.

Kromě těchto „daných“ vývojových krizí můžou člověka potkat i různé „*mezní situace*“, a to v jakémkoli jeho životním období. Mezi mezní situace patří zkušenost velkého utrpení, smrt blízkého člověka nebo vážná nemoc. Prožívání v mezních situacích se řada lidí vyhýbá, neboť s sebou přinášejí těžká témata na přemýšlení a rozřešení. Přijmeme-li je však s plnou vážností, „naše osobnost se otevře a zraje k vyšší úrovni“ (Smékal, 2002, s. 423).

Dąbrowski (in Smékal, 2002, s. 397 – 398) hovoří o „*pozitivní desintegraci*“. Je to období nespokojenosti, která vede člověka k přehodnocení dosavadních schémat poznání a jednání a snaze přijít na to, co by mohl ve svém životě změnit, aby se cítil spokojený. Tyto změny jsou podmínkou dosahování vyšších úrovní zralosti osobnosti, nalézání sebe samého a stávání se sebou samým. Pokud člověk ustrne ve stavu nespokojenosti bez aktivní snahy o změnu, nejen že to nevede k rozvoji, ale v horších případech to může být i příčina psychosomatického onemocnění.

Přestože se vývoj, překonávání krizí a přechody z jedné vývojové fáze do další dějí přirozeně, můžeme do těchto procesů také cíleně zasahovat. O to se snaží zejména výchova, vzdělávání, poradenství nebo psychoterapie.

1.3 ROZVOJ OSOBNOSTI, OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ

V rámci vývoje můžeme hovořit o progresivních změnách, tedy směrem k vyšším, dokonalejším formám, o stagnaci (pozastavení vývoje) nebo regresi – návratu k předcházejícímu, nižšímu vývojovému stadiu. V případě vývoje s převahou progresivních změn hovoříme o rozvoji či rozvíjení osobnosti. Pojem rozvoj v tomto smyslu používá např. Čáp (1996). Stejně tak ho používám já v této bakalářské práci. Rozvoj chápu jako progresivní, harmonický vývoj osobnosti, který zahrnuje stránky rozumové, citové i volní. Vzhledem k tomu, že je osobnost bio-psycho-sociální jednotou a nedá se od svého sociálního prostředí oddělit, přijde mi vhodnější používat termín osobnostně sociální rozvoj spíše než rozvoj osobnosti, přestože ten je v odborné literatuře častější.¹

Pro vymezení oblastí a cílů osobnostně sociálního rozvoje vycházím z psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2004, s. 280), který uvádí, že každý projev osobnosti má tři složky: (1) schopnostní, zkušenostní či dovednostní (tj., jak dobrý je výkon), (2) dynamickou - zahrnující motivaci, zájmy a charakter (tj. proč člověk dělá to, co dělá) a (3) temperamentovou (jakým způsobem činnost provádí, jak ji prožívá). Cílem osobnostně sociálního rozvoje tak, jak ho pojmám v této bakalářské práci, je zdokonalování a rozvoj všech výše uvedených aspektů osobnosti.

Osobnostně sociální rozvoj se dá vymezit také 4 základními oblastmi, jak to učinili Lazarová a Kolář (in Petruželová, 2009):

- *Cesta k sobě* – sem patří sebepoznání, rozvoj vědomí já, práce na vztahu k sobě samému, sebepojetí a sebevědomí.
- *Cesta k druhým* – zahrnuje komunikaci, kooperaci, navazování nových vztahů, utužování a prohlubování současných vztahů, omlouvání se a přiznávání vlastních chyb, asertivní jednání a další.
- *Sebepřesah* – sem patří reflexe vztahu k prostředí, ve kterém člověk žije, k přírodě, kultuře, normám či uspořádání společnosti, rozvoj hodnotového systému, vztahu k víře, otázkám života a smrti, vytvoření si názoru na světové problémy, tolerance a autonomie a zodpovědnost.
- *Cesta k profesi* – rozvoj vztahu člověka k profesi, rozvoj dovedností, které jsou spojeny s nároky dané profesí, rozvíjení kompetencí.

1.4 VLASTNÍ UTVÁŘENÍ

V případě, že se člověk chce rozvíjet, neměl by spoléhat jen na vnější podmínky a vedení, ale měl by se také sám cíleně zabývat svým vlastním rozvojem. Jak podotýká Smékal (2002, s. 33), „Osobností je člověk potud a natolik, pokud a nakolik jeho činy vycházejí z něho samého, pokud vyjadřují jeho poznání, jeho zkušenost, jeho

¹ V těch částech textu, kde cituji literaturu, která používá označení „osobnostní rozvoj“, „rozvoj osobnosti“ nebo „růst“, zachovávám termíny původních autorů. Všechna tato označení spadají do kategorie „osobnostně sociální rozvoj.“

dovednost a nejsou jen mechanickým napodobením, kopií nějakého vzoru nebo ztělesněním role..." (Smékal, 2002, s. 33).

„Zdravá osobnost je v každém okamžiku výsledkem předchozího vývojového procesu a přípravou následujícího sebeutváření. Člověk, který přestane uvědoměle hledat a uskutečňovat svou životní dráhu, může přežívat jako organismus, ale jeho osobnost 'odumírá' " (Smékal, 2002, s. 33).

Důležitým momentem pro vědomé utváření vlastní osobnosti je uvědomění si rozporu mezi reálným a ideálním já, tedy mezi tím, čím člověk je, a tím, čím by chtěl být, přičemž „potencialita jedince je chápána jako individuální danost vycházející ze sebereflexe schopností a možností" (Hoskovec, Nakonečný, Sedláková; in Pelikán, 2002).

1.5 ZÁVĚR

Osobnost člověka je formována mnoha různými vlivy. V zásadě se dá hovořit o vlivech biologických, sociálních a psychických. Existují určité zákonitosti vývoje, které jsou společné všem lidem. Přesto se každá osobnost vyvíjí odlišně, neboť kombinace působících faktorů je vždy jiná. Důležitými zvraty jsou vývojové krize a mezní situace. Ty představují pro osobnostně sociální rozvoj obrovský potenciál, pokud jim člověk věnuje náležitou pozornost a pokud je schopen tyto zkušenosti úspěšně zpracovat. Člověk může sám vědomě zaměřit pozornost a usilovat o osobnostně sociální rozvoj, zároveň je možné jeho úsilí podpořit zvnějšku, vytvářením podnětného a facilitujícího prostředí. O tom, jak lze toto prostředí vytvářet, zejména v oblasti vzdělávání, pojednávají následující kapitoly této bakalářské práce.

2 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ VE FILOSOFII A NÁBOŽENSTVÍ

2.1 POHLED DO HISTORIE

Myšlenka osobnostního a sociálního rozvoje se v různých podobách objevuje ve všech filosofiích a náboženstvích po celou dobu historie lidstva, většinou v podobě popisu ideálního člověka, jeho charakteristik a ideálního způsobu žití a směřování. Pro nástin uvádím několik nejvýznamnějších myšlenkových směrů a myslitelů.

Různé *východní filosofie*, jako jsou například buddhismus, zenbuddhismus či taoismus, zdůrazňují směřování k moudrosti, mravný a zdrženlivý život, pokoru, soucit, toleranci, sebepoznání, sebeřízení, intuici, schopnost odpoutat se do vnějšího světa, soustředit se a meditovat. Ideálem je žít v harmonii s přírodou a obecným řádem. K tomu pomáhá člověku meditace, různé systémy cvičení (např. joga), bojových umění (tai-či) nebo lukostřelby, ve kterých jde primárně o dosažení rovnováhy, souladu mysli a těla, stavu meditace. Součástí buddhismu je učení o tzv. osmidílné cestě, která vede k nirváně (osvobození se z koloběhu převtělování). Jedná se o pravý názor, pravé rozhodnutí, pravá řeč, pravé jednání, pravé žití, pravé snažení, pravá bdělost a pravé soustředění.

V *antickém Řecku* se lidé zamýšleli nad podstatou světa a člověka. Důležitou hodnotou bylo poznání a sebepoznání. Dokládá to nápis na Apollónově chrámu v Delfách, který vítal návštěvníky výzvou „*Gnóthi seauton*“ – „*Poznej sám sebe*“. O významných myslitelích antického Řecka pojednává Stavěl (1971), ze kterého budu vycházet v následující části textu.

Herakleitos vyzdvihoval důležitost sebepoznání, která podle něj souvisela s poznáním a pochopením kosmického řádu (logu). „Kdo pochopí božský logos, pravdu, pochopí i pravý smysl svého života, což zároveň znamená, že najde sebe, své pravé bytí. Bude žít, myslit a jednat v soustředěné bdělosti, a tedy otevřenosti vůči božskému, obecnému logu a na něm participovat - na rozdíl od onoho nepravého a nepravdivého bytí většiny lidí, kteří nenalezli sebe, protože žijí v polospánku, ve světě svých zdání, sebeklamů, předsudků, v rozptýlenosti privátními zájmy, pošetilými choutkami, žádostmi a vzruchy“ (Stavěl, 1971, s. 29 - 30).

Jiný přístup k poznání a pravdě měli *Sofisté*. Ti v objektivní pravdu nevěřili. „Mírou všech věcí je člověk“ a záleží tedy jen na tom, kdo umí svou pravdu prosadit. Sofisté pomáhali lidem rozvíjet právě tuto dovednost, která byla nezbytnou výbavou řeckého občana, který se chtěl uplatnit ve veřejném životě a v politice. Tématem sofistů bylo řečnictví, dovednost přesvědčit a vyhrát ve slovním zápasu. K tomu je potřeba rozvíjení schopnosti myslet, mluvit, argumentovat a jednat.

Oproti sofistům se vyhranil *Sokrates*. Ten věřil v objektivně platné zákonitosti a dobro. Zastával názor, že pokud člověk ví, co je dobré, přirozeně směřuje ke konání dobra, neboť dobro je to, co dělá člověka šťastným. Důležité je tedy mít poznání, co je dobré a co špatné. Poznání a sebepoznání je úkolem výchovy a sebevýchovy. Ideálem,

ke kterému by měl člověk směřovat, je schopnost rozlišování mezi zdánlivými a skutečnými životními hodnotami. Sokrates se snažil podnítit občany k tomu, aby se zamysleli nad tím, jak žijí, s důrazem na mravní problematiku. Záměrně se stavěl do podřízené pozice člověka, který „nic neví“ a chce se nechat poučit. Svými otázkami dokázal vyvést člověka z bezmyšlenkovité sebejistoty, zneklidnit ho a přivést ho k uvědomění, že on sám vlastně také „nic neví“. Ztráta dřívějších jistot měla podnítit hledání skutečné pravdy a probudit touhu po sebezdokonalení. Člověk by měl rozvíjet především schopnost myšlení, zejména nalézání a pochopení podstaty a obecného. V mravní oblasti by měl rozvíjet ctnosti, kterými jsou rozumnost, spravedlnost, statečnost a zbožnost.

Na Sokratovu snahu dobrat se něčeho obecně platného a podstatného navazuje *Platón*, který popsal a odlišil dvě říše: říši smyslovou a říši idejí. Říše smyslová je pomíjivá, probíhá v ní neustále změna tím, jak věci a jevy vznikají a zanikají. O této říši je možné mít mínění („myslím, že“), nikoli pravé poznání. Druhá říše je neměnný svět idejí. Ta zahrnuje věčná jsoucna, která existují nezávisle mimo čas a prostor. Nejvyšší ideou je idea dobra. Podle Platóna je dokonalé poznání (epistémé) možné jen o dokonalých (tedy neměnných) jsoucnech – říši idejí. V člověku je spojnici mezi světem idejí a smyslovým světem duše, a to díky své rozumové složce. „Eros“ – touha po moudrosti a pravém vědění – odkazuje člověka do světa idejí. Duše je zároveň „vězněna“ tělem, které ji obrací do smyslového světa. Podle Platóna bychom se měli vzdát zaměření na tělo, nízké pudy a žádosti a místo toho se zaměřit na duši a skrze ni na poznávání idejí. To lze nejsnáze poznáním krásy, neboť její odrazy – krásné věci ve smyslovém světě – vnímáme zrakem, „nejjasnějším smyslem“. Duše, která nazírá krásu v jednotlivých věcech, pak může spatřit krásu obecně – ideu krásy. Důležité je vidět nejen fyzickou krásu, ale také krásu duševní. Platón věří, že dosažení pravého poznání vede duši k touze po sebezdokonalení, snaze přiblížit se dokonalému vzoru. Platón zdůrazňuje hlavně mravní dokonalost. Zajímavé je, že na jednu stranu je odpoutání se od smyslnosti podmínkou čistého poznání a zároveň je toto poznání nutnou podmínkou dosažení mravní dokonalosti.

Aristoteles, stejně jako Platón, hledá obecné. Na rozdíl od Platóna ale obecné nalézá ve věcech samých, a to v jejich „formě“. Každá věc vzniká na základě kombinace látky a formy. Působením formy (činného principu) na látku se potenciální převádí v aktuální. Vznik je tedy uskutečněním potenciálního. Všechno, co se děje, se děje účelně (princip teleologie). To platí stejně tak o člověku. Tělo je látkou, kterou formuje duše. Ta má tři složky: vegetativní, senzitivní a rozumovou. Člověk přirozeně usiluje o to, aby se mu dobře vedlo. Jeho cílem tedy je dobro. Nezbytným předpokladem pro šťastný a dobrý život je rozumem vedené jednání, ovládání svých žádostí a rozvíjení svých schopností. Aristoteles uvádí celý systém ctností, které vedou k dobrému životu. 4 nejdůležitější z nich jsou statečnost, rozvážnost, moudrost a spravedlivost. Ty nejsou člověku vrozené, musí je získat výchovou a následováním příkladů v jeho sociálním okolí. Nestačí jen poznání ctností, je důležité nacvičovat jednání, neboť spravedlivý je jen ten, kdo spravedlivě jedná. Souhrnně řečeno, ctnost působí, že člověk volí správný cíl, a rozumnost, že volí správné prostředky, které k němu vedou. Pokud bude člověk rozvíjet své ctnosti a intelektuální schopnosti, výsledkem bude šťastný a dobrý život.

Pro *stoiky* bylo základem dobrého života žít v souladu s přírodou a se svou vlastní přirozeností. Znamená to žít ve shodě s rozumem, vlastním i božským, který je podstatou přírody. U zvířat je shoda s přírodou zajišťována instinkty, kdežto u člověka rozumem. Člověk se podřizuje přírodním zákonům vědomou vůlí. Aby mohl žít ve shodě se světovým řádem a svou vlastní přirozeností, musí obojí poznat. Moudrost je pro stoiky hlavní ctností, která se projevuje ve všech činnostech. „Uměřenost je moudrost v žádání a volbě věcí, spravedlnost je moudrost v přidělování, statečnost je moudrost v snášení“ (Stavěl, 1971, s. 110). Být rozumným znamená být apatickým, avšak nikoli v dnešním slova smyslu. Stoikové považovali afekt za výsledek mylného úsudku. Například afekt zármutku vzniká, pokud souhlasíme s myšlenkou, že smutek je v určité situaci namístě. Apatie pro stoiky znamená zůstat stále bdělý, kritickým rozumem vážit situace a nepřikládat jim přílišný význam. Dění ve světě nelze ovlivnit, ale lze ovlivnit dění duševní. Stoicismus vyzývá k práci na sobě, k rozvíjení rozumu, vůle a sebekontroly, vnitřního klidu a duševní rovnováhy.

Snad nejznámějším antickým pojmem v oblasti osobnostně sociálního rozvoje je „*kalokagathia*“. Je to princip propojení krásy a dobra, estetických a etických ctností, tělesné i duševní krásy. *Kalokagathia* je výchovným ideálem, ke kterému se hlásí mnohé pedagogické směry dodnes. Cílem je harmonický vývoj osobnosti, duše i těla.

Podle *křesťanské etiky* by měl člověk kromě následování desatera přikázání pěstovat ctnosti, jako jsou láska, víra, spravedlnost, odpuštění, solidarita a pomoc bližnímu.

Období *renesance* znamenalo návrat k antickým ideálům. Člověk se dostal do centra pozornosti. Ideálem byl všestranně rozvinutý člověk, jakým byl například Leonardo da Vinci.

V období *osvícenství* bylo úsilí lidí směřováno k poznávání zákonitostí přírody a společnosti s cílem získání moci. („Vědění je moc.“) Zdůrazňován byl rozum, nikoli komplexnost vnímání, myšlení, citění a intuice. Oproti zdůrazňování rozumu se stavěli *iracionalisté*, kteří odmítali rozumové vysvětlení světa. Podle nich lze pochopit skutečnost citem, intuicí, vůlí či vírou. Rozvíjet je pak dobré všechny tyto aspekty osobnosti.

Zajímavým tématem z hlediska osobnostně sociálního rozvoje je autenticita. *Heidegger* (in Petříček, 1997) mluví o člověku (*Dasein*) jako o „vrženém rozvrhu“. Jsme vrženi do světa a konkrétní situace bez našeho přičinění. Máme ale svobodu a možnost se rozhodnout, jak budeme žít. Můžeme se rozhodnout pro neautentické bytí, anonymní život podle vzorů mas, a nebo pro autentický život, život v opravdovosti, podle vlastního přesvědčení a ne podle toho, jak žijí ostatní. Součástí autentického způsobu žití je vědomí konečnosti a přijetí vlastní smrtelnosti. Díky tomu může člověk rozvrhovat své možnosti s ohledem na smrt a žít tak zodpovědně (oproti neautentickému způsobu žití, kdy člověk žije tak, jako by žil věčně).

O autentickém způsobu života mluví i *Patočka* (in Petříček, 1997), který rozlišuje tři základní životní pohyby: (1) pohyb zakotvení ve světě; (2) pohyb sebezbavení sebezprodloužením a (3) pohyb sebenalezení. Poslední, třetí pohyb je setkání člověka

se sebou samým. Podobně jako u Heideggera to znamená to přestat žít anonymní (konzumní) život, přijmout vlastní konečnost a zodpovědnost za svůj život a pečovat o svou duši.

Podobné téma přináší *existenciální filosofie* „Existence předchází esenci“ a my jsme tak „odsouzeni ke svobodě“. Buď můžeme utíkat do zvěcněné, lhostejné existence, a nebo přijmeme svou svobodu a s tím spojenou zodpovědnost. Záleží jen na nás, jak se rozhodneme, co uděláme se svým životem.

Druhé polovině 20. století je vlastní *postmoderní myšlení*, které charakterizuje pluralita názorů. Vše je relativní. Kromě radosti z plurality je možné zažívat únavu a rezignaci. Tradiční hodnoty se rozpadají, lidé nemají žádný opěrný bod, a tak se chovají podle své libovůle. Žádná teorie či myšlenkový proud nemohou určit, co je správné, jak by se měl člověk rozvíjet a kam by měl směřovat. Odpověď na tyto otázky musí hledat každý člověk sám. Mnoho lidí napodobuje to, co vidí ve společnosti, a pěstují takové osobnostní vlastnosti, o kterých si myslí, že jim pomohou prosadit se a uspět v dnešní společnosti. Kdo žije autenticky, může obracet pozornost dovnitř a hledat odpověď v sobě.

2.2 UNIVERZÁLNÍ CTNOSTI

Přestože je dnes vše relativní a neexistuje jedna objektivní pravda, připadá mi pozoruhodné zjištění *Seligmana* (2003), který našel shodu mezi všemi náboženstvími a filosofiemi. Existuje 6 *ctností*, které jsou společné všem filosofickým a filosoficko-náboženským směrům. Toto zjištění by mohlo znamenat, že přeci jen existují určité hodnoty, které jsou univerzální. Jedná se o následující ctnosti: moudrost a vědění, odvaha, láska a lidskost, spravedlnost, střídmost, duchovnost a transcendence. Seligman ke každé z výše uvedených ctností uvádí konkrétní silné stránky, které ctnost vystihují a které je možné rozvíjet:

Moudrost a vědění se projevuje zájmem o svět (zvědavostí), láskou k učení, kritickým myšlením, vynalézavostí (praktickou inteligencí), sociální a emoční inteligencí, znalostí sebe sama, dosažením smysluplného pohledu na svět a uvědomění si, co je v životě nejdůležitější.

Odvaha znamená uplatňování vůle pro ctihodný cíl, jehož dosažení není jisté. Zahrnuje statečnost, vytrvalost, pracovitost a integritu (opravdovost ve smyslu autentického žití).

Láska a lidskost se projevují pozitivními sociálními interakcemi s ostatními lidmi. Patří sem laskavost, štědrost, schopnost milovat a být milován.

Spravedlnost vystihuje vztah, který člověk zaujímá k ostatním lidem, k rodině, místnímu společenství, národu a světu. Patří sem občanské vystupování, smysl pro povinnost, loajalita a schopnost vést (bez toho, aby bylo někomu ublíženo).

Střídmost znamená schopnost uspokojit své potřeby tak, aby člověk nepoškodil jiné lidi. Patří sem sebekázeň, opatrnost, pokora a skromnost.

Duchovnost a transcendence znamenají spojení člověka s jinými lidmi, budoucností, bohem či vesmírem. Patří sem smysl pro krásu a dokonalost, vděk, naděje, optimismus, víra, odpuštění a slitování, hravost, humor a entuziasmus.

2.3 ZÁVĚR

V této kapitole jsem podala (nikoli vyčerpávající) přehled filosofických a filosoficko-náboženských směrů, které zdůrazňují práci člověka na sobě samém, na rozvíjení určitých osobnostních vlastností. Je zajímavé, že ačkoli se různé směry navzájem v mnohém liší, lze vysledovat hodnoty, které jsou jim všem společné. Existuje 6 ctností, které zdůrazňují veškerá náboženství a filosofie. Jsou jimi moudrost a vědění, odvaha, láska a lidskost, spravedlnost, střídmost, duchovnost a transcendence. Všechny výše uvedené ctnosti mohou být dílčími cíli osobnostně-sociálního rozvoje.

3 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ Z POHLEDU HLAVNÍCH PŘEDSTAVITELŮ HUMANISTICKÉ PSYCHOLOGIE

Humanistická psychologie považuje vnitřní přirozenost člověka v zásadě za dobrou nebo neutrální spíše než za špatnou, a proto ji doporučují podporovat a rozvíjet. Humanisté vyzdvihují sílu člověka sám zasahovat do procesu svého vývoje. Každý člověk je do určité míry svobodný a může aktivně přispívat ke svému směřování a určovat svou budoucnost. Podle humanistické psychologie je člověku vrozená tendence k rozvoji (růstu) a sebeaktualizaci (seberealizaci).² Ta je dokonce kritériem duševního zdraví (Atkinson, 2003, s. 468). Za všeobecnou chorobu osobnosti je považovaný „jakýkoli nedostatek růstu, sebeaktualizace či plné lidskosti“ (Maslow, 2000, s. 190). Frustrace základních i vyšších potřeb může být zdrojem choroby. To však neznamená, že by měly být vždy a za každou cenu naplňovány všechny potřeby. Zároveň je důležité, aby člověk poznal hranice a nejednal s ostatními lidmi jako s prostředky k uskutečnění svých vlastních cílů, aby se uměl kontrolovat, zdržet a zřeknout, zkrátka aby měl jistou frustrační toleranci. Pokud by okolí uspokojovalo všechny potřeby člověka, bránilo by tím paradoxně rozvoji jeho vlastní síly, vůle, sebezpotvrzení a úcty k vlastním silám a možnostem (Maslow, 2000, s. 196).

3.1 ABRAHAM HAROLD MASLOW

Maslow chápe rozvoj člověka jako postupnou změnu motivace směrem od nedostatkových k růstovým potřebám. Mezi nedostatkové potřeby (deficit needs, D-potřeby) patří fyziologické potřeby (hlad, žízeň, spánek, sex), potřeby bezpečí (jistoty, předvídatelnosti dění ve vnějším světě), potřeby sounáležitosti, lásky a přátelství, potřeby uznání, respektu, úcty a sebeúcty. Na úrovni vyšších, růstových potřeb neboli potřeb bytí (being needs, B-potřeby) je člověk motivován k sebeaktualizaci (seberealizaci). S tím souvisí B-poznání, B-láska a B-hodnoty.

Jedna z možných definic sebeaktualizace je „pokračující uskutečňování možností, schopností a talentů, naplnění poslání, plnější poznání a přijetí vlastní lidské vnitřní přirozenosti, nekončící směřování k jednotě, integraci anebo synergii v rámci osoby“ (Maslow, 2000, s. 54). Potřeby sebeaktualizace „... nás posouvají a posilují. Vyžadují neustálou touhu naplnit potenciál 'být vším, čím můžeš být'. Jsou to potřeby, které nám umožňují stát se kompletní osobností prostřednictvím seberealizace“ (Maslow, in Kirchner, s. 48–49). Sebeaktualizující se osoby mají potřebu poznat sebe sama, nalézt své skryté zdroje, schopnosti, talenty a možnosti a stát se více vědomými toho, čím ve skutečnosti jsou a co chtějí.

Maslow (2000) rozlišuje D-poznání (na úrovni D-potřeb) a B-poznání (na úrovni B-potřeb). Člověk na úrovni D-potřeb vnímá své okolí včetně lidí pouze jako

2 Maslow (2000, s. 53) uvádí, že různí autoři, z nichž vyjmenoval například Fromma, Horneyovou, Junga, Bühlerovou, Angyala, Rogerse, Allporta, Schachtela a Lynda, považují pojmy růst, individuace, autonomie, sebeaktualizace, seberozvoj a seberealizace přibližně jako synonyma. Pro účely této práce budu tato slova používat také synonymně.

prostředky k uspokojení svých vlastních potřeb. Vnímání je tímto značně zkreslené. Charakteristiky předmětu nebo situace, které nesouvisí s momentální motivací, jsou ignorovány. Nedostatkově motivovaný člověk hledá ve vnějším světě jistotu, uznání, úctu apod., a tak je velmi závislý na prostředí a ostatních lidech. Oproti tomu člověk, který je motivován B-potřebami, je na druhých relativně nezávislý. Dokáže zaujmout nezaujatý, nehodnotící, nesoudící a nepožadující postoj k okolí. Nemyslí v kategoriích dobrý – špatný, sobecký - nesobecký apod. Naopak dokáže vnímat své okolí daleko objektivněji a celostněji. Takové poznání nazývá Maslow B-poznáním. To nastává tehdy, když „má zážitek anebo předmět tendenci jevit se jako celek, jako úplná jednotka, která je zbavená vztahů, možné užitečnosti, vhodnosti a účelu“ (Maslow, 2000, s. 95). „Aby bylo poznání úplné ... , musí být s odstupem, bez zájmu, bez tužeb, bez motivace. Jen takto jsme schopni vnímat objekt v jeho vlastní přirozenosti, s jeho vlastním cílem, vnitřními charakteristikami a ne abstrahovat z něj to, 'co je užitečné', 'co ohrožuje', atd.“ (Maslow, 2000, s. 182). K takovému vnímání dochází v tzv. vrcholových zážitcích (peak experience). Tyto zážitky se mohou přihodit jakémukoli člověku kdykoli v životě, ovšem platí, že sebeaktualizující se lidé mívají tyto zážitky častěji a jsou intenzivnější. Avšak i jeden vrcholový zážitek může změnit pohled člověka na svět, ostatní lidi nebo sebe samého.

Na úrovni růstových potřeb se mění povaha lásky. Maslow ji nazývá B-láskou. Nejde již o to, někoho vlastnit, ale dávat druhému prostor a mít radost z jeho štěstí a seberealizace.

Maslow (2000, s. 173) zdůrazňuje, že „čím je člověk dospělejší, silnější a zdravější, tím více usiluje o růstové hodnoty (B-hodnoty). „Inteligentní lidé musí používat svou inteligenci, lidé, kteří mají oči, musí používat své oči, lidé se schopností milovat mají *popud* milovat a *potřebu* milovat, aby se cítili zdraví. Schopnosti se dožadují používání a jejich dožadování skončí jen tehdy, když *jsou* používané dostatečně. Možno říci, že schopnosti jsou potřeby, a proto jsou i vnitřními hodnotami. Do té míry, do jaké se liší schopnosti, se budou lišit i hodnoty“ (Maslow, 2000, s. 157).

Zatímco uspokojování nedostatkových potřeb má tendenci být epizodické a motivace vymizí ihned po uspokojení potřeby, růst (směřování k sebeaktualizaci) je nepřetržitý, dlouhodobý proces, který nemá žádný definovaný konec či cíl. Probíhá neustále. Člověk nemůže nikdy dosáhnout stavu, ve kterém by byl již „plně aktualizován“. Podle Maslowa (in Drapela, 2008, s. 138) platí, že čím výše jedinec dospěje, tím hlubšího štěstí, pokoje a bohatství ve vnitřním životě může dosáhnout.

Uspokojování nedostatkových potřeb a uspokojování růstových potřeb má odlišné subjektivní a objektivní účinky na osobnost: „uspokojováním nedostatků se vyhýbáme chorobám, uspokojováním růstu se vytváří pozitivní zdraví“ (Maslow, 2000, s. 59). Podle Maslowa (2000, s. 183) je člověk zdravý, pokud je do určité míry přizpůsobený okolí, ale zároveň autonomní a dokáže zaujmout jak receptivní, tak ovládající vztah k prostředí.

Maslow (in Atkinson, s. 471) uvádí následující charakteristiky seberealizujících se lidí:

- Jsou spontánní v myšlení i chování.
- Odolávají vlivu konvencí, pokud jim připadají neúčelné.
- Jsou vysoce tvořiví.
- Účinněji vnímají realitu.
- Jsou schopní pohlížet na život z objektivního hlediska.
- Jsou schopni tolerovat nejistotu.
- Mají hluboké interpersonální vztahy.
- Mají smysl pro humor.
- Záleží jim na blahu lidstva.

Seberealizující se jedinec naslouchá spíše sobě samému než autoritě, většině nebo tradici, umí být plně ponořen do přítomného okamžiku, „nehraje hry“ (v pojetí Erica Berna či Ervinga Goffmana), rád zkouší nové věci, nedrží se starých postupů a způsobů a přijímá za veškeré své činy odpovědnost.

Podle Maslowa (2000) je tendence k růstu a sebeaktualizaci instinktivní, avšak není silná jako instinkty zvířat. Lze ji snadno přehlušit návyky, kulturními tlaky, společenskými očekáváními, traumatickými událostmi, strachem, nesprávnou výchovou nebo nepříjetím od okolí. Mnoho aspektů vnitřní přirozenosti tak může být potlačených, zapomenutých, nevědomých. Potřeba seberealizace však nikdy zcela nevymizí a jakkoli je slabá, vždy táhne k uskutečnění. Maslow věří, že „pokud je svobodná volba *skutečně* svobodná, a pokud dotyčný člověk není příliš nemocný anebo příliš vystrašený z volby, častěji si vybere moudře, zdravě a ve směru růstu, než naopak“ (Maslow, 2000, s. 73).

K růstu dochází podle Maslowa tehdy, „když je další krok vpřed subjektivně příjemnější, radostnější, vnitřně více uspokojující než předcházející uspokojení, které je nám už důvěrně známé a dokonce až nudné“ (Maslow, 2000, s. 70 – 71).

Podle Maslowa (2000) má člověk potřebu bezpečí i potřebu růstu. Tyto dvě potřeby působí na člověka protisměrně. Potřeba bezpečí pochází ze strachu a orientuje člověka nazpět k minulosti. Potřeba růstu vede člověka vpřed k jedinečnosti, celistvosti a plnému fungování a využití všech jeho sil. „Každý jednotlivec je v každém okamžiku svého života konfrontovaný s nutností vybrat si mezi potěšením z bezpečí a potěšením z růstu, ze závislosti a z nezávislosti, z úpadku a z rozvoje, z nezralosti a zralosti. Bezpečí přináší obojí: úzkost i potěšení; i růst přináší obojí: úzkost i potěšení. Rosteme tehdy, když je potěšení z růstu a úzkost z bezpečí větší než úzkost z růstu a potěšení z bezpečí“ (Maslow, 2000, s. 73).

Maslow (2000, s. 74) přibližuje růst a jeho vztah k bezpečí na příkladu malého dítěte. Pokud malé dítě ví, že je maminka v blízkosti, odváží se od ní vzdálit a samo se vydat prozkoumávat svět. Kdyby ovšem maminka zmizela, propadlo by úzkosti, přestalo by se zajímat o poznávání světa a přálo by si návrat do bezpečí, zpět k mamince. Znamená to, že potřeba bezpečí má přednost před potřebou růstu. „Všechny psychologické a sociální faktory, které zvyšují strach, budou ničit naši pohnutku

poznávat a naopak všechny faktory, které podporují odvahu, svobodu a smělost, osvobodí tak naši potřebu poznávat“ (Maslow, 2000, s. 89).

Podle Maslowa (2000) je spontaneita možná pouze při relativní absenci strachu. Pokud se lidé neobávají toho, co si o nich pomyslí ostatní lidé, a neobávají se ani svého vlastního nitra, svých vlastních impulzů, emocí a myšlenek, jsou schopni přijmout sebe sama, chovat se spontánněji, méně kontrolovaně a méně plánovitě. Cílem není co možná největší ztráta kontroly, ale schopnost vědomě si zvolit míru kontroly, která je v dané situaci žádoucí. Proto je důležité kultivovat jak schopnost kontroly, tak i spontánnost vyjádření.

Pozitivní pohled humanistické psychologie na člověka a jeho tendenci k seberealizaci neznamena, že by lidský život a růst byl spjat výhradně s kladnými emocemi. Maslow (2000, s. 41) k tomu poznamenává: „Je růst a sebenaplnění vůbec možné bez bolesti, smutku, zármutku a zmatku? ... Pokud jsou smutek a bolest pro růst člověka někdy potřebné, tak se musíme učit neochraňovat lidi před nimi automaticky, jako kdyby byly vždy špatné. ... Nedovolit lidem přejít přes svou bolest a ochraňovat je od ní se může ukázat jako přílišná ochrana, z čehož dále vyplývá jistý nedostatek úcty k integritě, k vnitřní přirozenosti a k budoucímu rozvoji jednotlivce.“

3.2 CARL RANSOM ROGERS

Přístup Carla Rogerse bývá označován jako terapie zaměřená na klienta, výuka zaměřená na žáka, nedirektivní poradenství nebo vedení zaměřené na skupinu. Sam Rogers (1998) se nakonec přiklání ke všeobecnému označení „Přístup zaměřený na člověka“.

Přístup zaměřený na člověka se nesnaží lidem direktivně určovat směr jejich vývoje. Každý člověk si sám na základě svých možností a předpokladů určuje, jakým směrem se bude vyvíjet. Rogers (1998, s. 110) k tomu poznamenává: „Psychoterapie a skupinový zážitek nebyly v mých rukou účinné, dokud jsem se pokoušel vytvořit ve druhém člověku něco, co mu bylo cizí. Namísto toho jsem se přesvědčil, že když dokážu zajistit podmínky, jež vycházejí vstříc individuálnímu vývoji, přinese s sebou tato pozitivní směrová tendence konstruktivní výsledky.“

Společnost člověka většinou naučí, že je lepší chovat se určitým, vyžadovaným způsobem, než vyjadřovat skutečné pocity. To sice může být pro člověka „bezpečnější“, ale zároveň to s sebou nese spoustu nevýhod. Člověk si na základě toho začne budovat systém vnějšího chování, který používá v kontaktu s okolním světem, jakýsi ochranný štít. „Tento štít může být tenký, jakási role, kterou vědomě hraje, ale nejasně si uvědomuje, že on jako člověk je zcela jiný. Ale může to být i pořádně silný štít, nebo dokonce jakési brnění, které člověk považuje za svoje vlastní já a zapomene na to, co se skrývá v jeho nitru“ (Rogers, 1997, s. 97). Přístup zaměřený na člověka nabádá člověka k odhození „masky“, kterou nosí před vnějším světem a často i sám před sebou.

3.2.1 ATMOSFÉRA PODPORUJÍCÍ RŮST

Rogers (1961, 1998) zastává názor, že pokud ve vztahu mezi lidmi nastane vhodná psychologická atmosféra, napomáhá to procesu růstu všech zúčastněných. Ať už se jedná o vztah mezi učitelem a učícím se, terapeutem a klientem, rodičem a dítětem či mezi nadřízeným a podřízeným, je potřeba splnit 3 základní podmínky: autentičnost, bezpodmínečné přijetí a empatické porozumění.

První podmínkou je *autentičnost* (opravdovost, upřímnost, otevřenost). Jde o to neskrývat se za uměle vytvořenou masku či fasádu a ani se nedistancovat ve jménu profesionality. Autentický člověk je sám sebou, uvědomuje si své pocity, akceptuje je a dává je otevřeně najevo, ať už jsou pozitivní nebo negativní. K tomu je zapotřebí, aby nezůstaly některé pocity či myšlenky skryté (nevědomé), protože to by mohlo vést k inkongruenci. To je případ, kdy si člověk myslí, že říká to, co si myslí a cítí, ale přitom nevědomě prožívá opačný pocit, který si neuvědomuje. V komunikaci (zejména neverbální) se to ale projeví a příjemce může být přinejmenším zmaten, pokud nám rovnou nepřestane důvěřovat. Abychom minimalizovali dopad svých nevědomých pocitů či myšlenek, je nutné co nejvíce znát sami sebe a své pocity a myšlenky akceptovat. Pouze pokud člověk rozumí a přijímá sám sebe, může pomoci i druhým poznat se a dospět k větší autenticitě.

Druhou podmínkou je atmosféra akceptace, zájmu a důvěry, *bezpodmínečné přijetí* člověka. Každý má právo cítit to, co cítí, myslet to, co myslí, a nemusí tyto pocity či myšlenky skrývat. Přijetí druhého by mělo být bezpodmínečné a bez jakéhokoli hodnocení. Tím, že se vzdáme hodnocení, zvýšíme u druhého míru sebeakceptace, zaujetí oceňujícího a pečujícího postoje k sobě samému, přijetí vlastních vnitřních prožitků a porozumění sobě samému. To má samozřejmě pozitivní vliv na osobnostní růst. Pokud bychom přijali člověka „s výhradou“, tedy s tím, že většina jeho vlastností je přijatelných, ale některé jeho aspekty odmítneme, nepomůžeme tím moc jeho rozvoji. Pokud reflektujeme tuto situaci, je navíc důležité si uvědomit, že většinou ty vlastnosti, které nechceme u druhého přijmout, jsou těmi vlastnostmi, které jsme zatím nepřijali sami u sebe. Podmínkou schopnosti bezpodmínečného přijetí ostatních je tedy bezpodmínečné přijetí sebe sama.

Třetí podmínkou je *empatické porozumění*. Empatie znamená uvědomování si pocitů a myšlenek, které druhý prožívá, a zároveň mu toto porozumění sdělovat. Někdy dokonce člověk, který empaticky naslouchá, pomůže druhému člověku uvědomit si pocity, které si dříve neuvědomoval.

Rogers charakterizuje empatii takto: „Empatický způsob bytí s druhým člověkem má několik aspektů. Je to vstupování do osobního percepčního světa druhého a dokonalé zabydlení se v něm. Je třeba být citlivý, vteřinu po vteřině, k proměnám pociťovaných významů plynoucích v nitru druhého člověka, včetně strachu, vzteku, něhy, zmatku nebo čehohokoli jiného, co druhý prožívá. Znamená to dočasně žít životem druhého člověka, orientovat se v něm taktně a vzdát se vlastního hodnocení. Předpokládá to pociťovat významy, kterých si je ten druhý sotva vědom, avšak nepokoušet se o odkrytí zcela nevědomých pocitů, neboť to by ho příliš ohrožovalo. Patří sem též

vyjadřování vlastních pocitů vztahujících se ke světu druhého, přičemž aspekty, jichž se protějšek obává, jsou nahlíženy svěžím a rozvážným pohledem. Předpokládá to intenzivně ověřovat správnost svých pocitů s míněním druhého a nechat se vést odezvami, které od něho dostávám. Je třeba být důvěrným společníkem druhého člověka v jeho či jejím vnitřním světě” (Rogers, 1998, s. 126 – 127).

Eugene Gendlin (in Rogers, 1998, s. 129) ve své příručce *Jak mluvit* uvádí konkrétní návod, jak empaticky naslouchat: „Poslouchejte a opakujte tomu druhému to, co říká, pěkně pomalu tak, jak se mu to právě vybavuje. Nikdy do toho nepleťte žádné své problémy či myšlenky, nikdy tomu druhému nevkládejte do úst slova, která neřekl. ... Abyste ukázali, že mu zcela rozumíte, řekněte jednu dvě věty, jež budou přesně odpovídat tomu, co chtěl ten druhý právě říct. Většinou to bude vašimi vlastními slovy, ale ty nejdůležitější věci zkuste pojmenovat slovy toho druhého.”

Pokud je ve vztahu mezi lidmi taková psychologická atmosféra, která je popsána výše, člověk může odhodit svojí masku a nebát se být sám sebou. Může si dovolit přiznat si jakékoli své pocity, myšlenky nebo aspekty sebe, které si dříve neuvědomoval nebo potlačoval. Může si například uvědomit své dlouho potlačované negativní pocity vůči autoritám (rodičům nebo nadřízeným v práci). Zároveň je méně ovládán předsudky a dokáže vnímat každou situaci v její jedinečnosti. Přijetím veškerých svých pocitů, myšlenek a aspektů sebe sama se stane člověk integrovanějším. To má za následek lepší výkonnost (schopnost zvládat adekvátněji a snadněji problémy života). Takový člověk získá větší důvěru v sebe sama, dá spíše na své vlastní úsudky než na veřejné mínění nebo tradici a zároveň je ochoten za ně přijmout zodpovědnost. Je sebevědomější a více se vyjadřuje, ale zároveň je také více chápající a akceptuje druhé. Nepovažuje se za „produkt“, ale za „proces“. Vzdal se fixních cílů, obrazu, jakým by chtěl nebo měl být a namísto toho si uvědomuje, že není ničím stálým, nýbrž neustálým procesem stávání se (Rogers, 1969).

Podle Rogerse (1998, 1961) se dají výše uvedené zásady uplatnit v jakémkoli mezilidském vztahu, ať už mezi rodičem a dítětem, klientem a terapeutem, učitelem (lektorem) a žákem, nadřízeným a podřízeným nebo mezi vedoucím a skupinou. Může tedy kdokoli na základě výše uvedených kritérií vytvořit atmosféru, která napomáhá osobnímu růstu? Rogers (1961, s. 56) uvádí, že „úroveň, na jaké jsem schopen vytvořit vztah, který podporuje růst druhých jako odlišných osobností, je úměrná růstu, kterého jsem sám dosáhl.”

3.2.2 ENCOUNTEROVÉ SKUPINY

Encounterové skupiny bývají někdy označovány jako skupiny mezilidských vztahů, skupiny pro nácvik citlivosti v interpersonálních vztazích, skupiny osobního růstu, skupiny lidského potenciálu nebo skupiny lidského rozvoje. Carl Rogers navrhl termín „encounterová skupina“, který se ujal a je v literatuře používán nejčastěji. Encounterové skupiny byly rozšířené zejména v USA v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století (Yalom, 2007).

Encounterové skupiny jsou ideálním místem pro osobnostně sociální rozvoj, zejména v oblasti interpersonálních vztahů a komunikace. V encounterové skupině se setkávají lidé, kteří jsou ochotni vzdát se svých „společenských masek“ a být upřímní sami k sobě i k ostatním, projevovat své pravé emoce a dozvědět se tak něco o sobě a o druhých. Mezi členy skupiny vznikají intimní vztahy, protože spolu sdílejí nejniternější záležitosti svých životů. Rogers (1997) tyto vztahy přirovnává k Já-Ty setkání, které popsal Buber.

Členové encounterových skupin jsou povzbuzováni k tomu, aby přezkoumali základní životní hodnoty, rozpory mezi nimi a svým současným životním stylem, aby se setkali s mnoha svými falešnými já a prozkoumali dlouho skrývané části sebe (např. měkčí, ženské části v případě mužů). Cílem je dosažení progresivních změn v oblasti hodnot, postojů, chování, životním stylu a úsilí o seberealizaci. Encounterové skupiny byly v podstatě „terapií pro normální lidi“. Vedoucí encounterových skupin tvrdili, že „ve skutečnosti není mezi osobním růstem a psychoterapií ... žádný rozdíl“ (Yalom, 2007, s. 528). Encounterové skupiny tvrdily, že poskytují terapii normálním lidem, ale zároveň říkaly, že normalita je zdání a každý člověk je svým způsobem pacient. Účastníci encounterových skupin se považují za normální, hledající lidi, nikoli za nemocné pacienty.

Rogers (1997, s. 14–15) uvádí, že encounterové skupiny jsou založeny na následujících hypotézách:

- V intenzivně fungující skupině může facilitátor vyvinout takovou psychologickou atmosféru bezpečí a svobody, že se postupně redukují obrany.
- V takové psychologické atmosféře existuje tendence k projevení bezprostředních pocitů a reakcí mezi členy skupiny navzájem i k sobě samému.
- Atmosféra vzájemné důvěry pomáhá rozvíjet svobodu vyjádření skutečných, pozitivních i negativních pocitů; každý člen skupiny směřuje k větší akceptaci sebe samého po emocionální, intelektuální i fyzické stránce – sebe, takového, jaký je, se všemi svými možnostmi.
- Pro jedince, který je méně utlumený obrannou rigiditou, se stává možnost změny osobních postojů méně ohrožující.
- Pokud je obranná rigidita redukována, jedinci se mohou navzájem ještě lépe poslouchat a mohou se ve větším rozsahu jeden od druhého učit.
- Rozvine se zpětná vazba od člověka k člověku a jedinec se může dozvědět, jak působí na ostatní a kdy v interpersonálních vztazích naráží.
- V podmínkách větší svobody a podpory komunikace se mohou objevit nové myšlenky, obsahy a směřování; touha po 'novém' se stane silnější než strach z ohrožení.
- Zkušenosti ze skupiny mají tendenci se přenášet, ať už přechodně a nebo natrvalo, do vztahů k partnerům, dětem, studentům, podřízeným i nadřízeným, kolegům.

Gibb (in Rogers, 1997, s. 105) uvádí na základě výsledků několika svých studií, že díky zážitkům v encounterové skupině se objevují změny v oblastech:

- senzitivity (lepší uvědomění si svých pocitů i pocitů jiných, otevřenost, autenticita a spontaneita)
- motivace (směřování k sebeaktualizaci, sebeurčení, vnitřnímu řízení a vázanosti na svoje vlastní pocity)
- schopnosti vyrovnat se se svými pocity (ve smyslu kongruence mezi pocity a chováním)
- postojů k sobě (sebeakceptace, sebeúcta, kongruence uvědomovaného a ideálního self, sebedůvěra)
- postojů k jiným lidem (bližší vztahy k lidem, akceptace druhých, pokles autoritativnosti, redukce důrazu na strukturu a kontrolu a naopak větší důraz na participativní způsob řízení)
- vzájemné závislosti (schopnost být dobrým členem skupiny, podílet se na týmové práci)

Encounterové skupiny mohou být podle Rogerse (1997) použity na řešení napjatých situací mezi lidmi nebo mezi skupinami. Pokud jsou zástupci obou znepřátelených skupin ochotni sednout si spolu a otevřeně spolu hovořit, je to první krok k tomu, aby si porozuměli a mohlo dojít ke zmírnění napětí mezi nimi. Pokud dojde mezi skupinami k hlubšímu porozumění (a encounterová skupina tento potenciál má), může to vést ke konstruktivnímu řešení problémů.

Rogers (1997) navrhuje využití encounterových skupin ve vzdělávacích institucích, kde by se v jedné skupině mohli sejít dohromady studenti a učitelé. Napomohlo by to rozvoji empatického vztahu mezi zúčastněnými, k lepšímu vhledu do skupinové dynamiky, zlepšení úrovně komunikace a zvládání konfliktů, prohloubení spolupráce, větší iniciativě a zároveň zodpovědnosti na obou stranách.

Rogers (1997) doporučuje začlenění encounterových skupin i do organizací. Jejich hlavním přínosem by bylo vytváření atmosféry důvěry, zvláště během organizačních změn, kdy by se mělo mluvit otevřeně. Rogers také předpokládal, že účast v encounterových skupinách by vedlo ke zvýšení smyslu pro spolupodílení se na cílech a záměrech organizace. Zda je to pravda, lze jen těžko říci, neboť Rogersova vize širokého uplatnění encounterových skupin se nenaplnila. Je pravda, že v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století byly encounterové skupiny zejména ve Spojených státech velmi populární, ale v současnosti je jejich výskyt v praxi minimální.

3.3 ZÁVĚR

Cílem této kapitoly bylo představit základní myšlenky humanistické psychologie z pohledu jejích dvou nejznámějších představitelů: Abrahama Maslowa a Carla Rogerse. Ústředním pojmem v humanistické psychologii je potřeba seberealizace (sebeaktualizace), která je každému člověku vrozená a jejíž naplňování je znakem

duševního zdraví člověka. Carl R. Rogers popsal ideální atmosféru v mezilidském vztahu, která podporuje růst. Jejím základem je autentičnost ve vztahu s lidmi, bezpodmínečné přijetí druhého člověka a snaha o empatické porozumění. Takovou atmosféru je možné budovat v jakémkoli vztahu, ať už mezi terapeutem a klientem, učitelem a žákem, nadřízeným a podřízeným, rodičem a dítětem. Růst je možné podporovat na speciálních skupinových setkáních, která Rogers nazval encounterové skupiny. Doporučoval, aby byly široce využívány, např. ve vzdělávacích institucích, organizacích i v psychoterapii.

4 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ V PEDAGOGICE

Osobnostně sociální rozvoj je součástí výchovně-vzdělávacího procesu a je vždy v nějaké podobě součástí kurikula. „Výchova je v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti“ (Průcha, 2000, s. 15). „**Pedagogika** chápe osobnost jako východisko, podmínku a cíl výchovy. Pedagogika jako věda o cílevědomém formování a rozvíjení osobnosti v každé době vyjadřuje představu dané doby o ideální osobnosti a učitelé i vychovatelé jsou vedeni k tomu, aby takovou osobnost formovali“ (Smékal, 2002, s. 14).

Slovo pedagogika je odvozeno od řeckého „paidagogé“, což byl člověk (většinou otrok), který doprovázel děti do školy v dobách antického Řecka. Pokud bychom odvozovali pojetí pedagogiky od tohoto slova, používali bychom spíše pojem „provázení“ člověka než jeho formování. Metaforický popis je možný na základě analogie s hrnčířem a zahradníkem. Hrnčíř má k dispozici určitou hmotu a tu formuje. Oproti tomu zahradník pečuje o rostliny a snaží se vytvořit ideální podmínky pro jejich růst. Jsou to rostliny samy, které určují svůj růst. Je biologicky dané, že např. z dýňového semínka může (nebo nemusí) vyrůst dýně. Zahradník tomu může dopomoci vytvořením ideálních podmínek pro rostlinu. Nemá ovšem v moci, co z ní vyroste. Z dýňového semínka nikdy nevyrostе petržel, i kdyby se zahradník snažil sebevíc. Samozřejmě, že u lidí je to mnohem složitější, neboť jejich vývoj a rozvoj není dán pouze biologicky, nýbrž je ovlivňován také psychologickými a společenskými faktory. V principu ale tento přírůstek ukazuje rozdíl mezi formujícím a provázejícím působením na člověka.

Pokud používáme termín provázení, máme na mysli *partnerský přístup* k učícímu se a podporu jeho rozvoje spíše než „agresivní“ formování jeho osobnosti, kdy je učitel mocnou autoritou, která kontroluje, zda si žáci osvojili shora určené obsahy vzdělávání a v případě, že ne, využívá testů a nátlaku, aby se tomu tak stalo. Provázející přístup rozvíjí zejména alternativní proudy v pedagogice označované jako „reformní pedagogika“, „progresivní výchova“ nebo „nová výchova“. Mezi tyto směry patří školy Montessori, Waldorfská pedagogika, Jenský plán, Daltonský plán, Freinetovy „školní obce“, progresivní výchova Johna Deweye a další. V oblasti vzdělávání dospělých je partnerské pojetí jediné vhodné.

Společným znakem těchto alternativních přístupů je přenesení těžiště z obsahů učení na žáka, důraz na jeho větší svobodu při určování kurikula, rovnocenný přístup v komunikaci mezi učitelem a žákem, vycházení z vlastní zkušenosti žáka, rozvíjení nejen znalostí, ale také dovedností, hodnot a postojů a důraz na celkový osobnostně sociální rozvoj.

Partnerský přístup ve vzdělávání se snažili prosadit i někteří psychologové, zejména humanitního zaměření. Například Rogers (1998) kritizuje postavení učitele, který z pozice autority a experta předává vědění pasivním, nekritickým posluchačům. Není zde žádná důvěra, jen atmosféra strachu, která „nutí“ uposlechnout, naučit se danou

látku, respektive splnit jakékoli požadavky autority. „Zatímco se žáci učí o tom, že svoboda a odpovědnost jsou těmi nejúžasnějšími součástmi 'naší demokracie', zakoušejí sami na vlastní kůži bezmocnost, nedostatek svobody a téměř žádnou příležitost rozhodovat či nést odpovědnost“ (Rogers, 1998, s. 245). Naopak tím, že postavíme obě strany učebního procesu na stejnou úroveň (vytvoříme mezi nimi rovnost), umožníme posun od pasivního, závislého postoje směrem k aktivnímu zapojení, objevování svých vlastních zdrojů, tvořivých sil a obnovení důvěry v sebe sama, což jsou ideální podmínky pro růst a rozvoj.

Předpokladem humanistických psychologů je víra ve schopnosti samostatně myslet a odpovědně se učit. Učitel (lektor) se stává facilitátorem učení, který zajišťuje vhodné podmínky. Facilitátoři a učící se sdílejí odpovědnost za učební proces a i za vytváření kurikula. Učící se přebírá odpovědnost za svoje volby a učení a hodnotí sám sebe. V takových podmínkách není třeba zajišťovat vnější kázeň, neboť kázeň je sebekázní.

Podle Rogerse (1998) je klíčový postoj facilitátora učení. Ten by měl dodržovat 3 zásady: být opravdový (autentický), vytvářet atmosféru přijetí a důvěry a být schopen empatického porozumění. „Humánní atmosféra nejen že je příjemnější pro všechny zúčastněné, ale umožňuje také lepší a smysluplnější učení. Nacházíme-li ve třídě postoje upřímnosti, úcty k člověku, porozumění osobnímu světu studenta, dějí se vzrušující věci. Odměnou nejsou pouze takové věci jako známky a zlepšení znalostí, ale také nesnadno zachytitelné charakteristiky, jako je větší sebedůvěra, vyšší míra tvořivosti a více sympatií k ostatním. V takové třídě zkrátka dochází k pozitivnímu jednotnému učení celou osobností“ (Rogers, 1998, s. 230). Ideálem humanistického vzdělávání je všestranný rozvoj osobnosti. Pokud bude škola rozvíjet pouze intelekt opomíjet city, povede to k tomu, že budou lidé vyvíjet atomové zbraně a nebudou se ostýchat je použít (Rogers, 1998).

Pokud hovoříme o vytváření optimálních podmínek pro osobnostně sociální rozvoj žáků, nestačí uvažovat pouze o kurikulu (cílech, obsazích, formách, metodách výuky a učebních pomůckách). Neméně důležité je klima ve třídě a škole, přístup učitelů k žákům a postavení žáka v rámci třídy. Z hlediska podpory osobnostně sociálního rozvoje je důležité, aby učitelé přistupovali k žákům co nejvíce partnersky, aby ve třídě budovali atmosféru důvěry, otevřené komunikace, svobodné vyjadřování názorů a zájmů a byli motivováni k učení a rozvoji. Pelikán (2002) zdůrazňuje důležitost vedení žáků k sebereflexi a vědomému utváření samostatné, autentické osobnosti. K tomu je zapotřebí vytvořit pozitivní klima školy i třídy, které vede k větší vnitřní vyrovnanosti žáků, jejich pocitu kompetence, sebedůvěry i ochotě k dalšímu sebevzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že kromě požadavků na odbornou kvalifikaci pedagogů jsou neméně důležité jeho kompetence v oblasti mezilidské komunikace a vztahů. Důležitou součástí přípravy učitelů, kteří mají cíleně budovat atmosféru podporující všestranný rozvoj žáků, je další profesní vzdělávání učitelů.

4.1 KURIKULÁRNÍ REFORMA V ČR

V posledních letech zaznamenává oblast školství v České republice výrazné proměny. Do praxe je zaváděna kurikulární reforma, která přináší změny v obsahu a cílech vzdělávání: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce“ (Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha, 2001, s. 14). Přínos pro osobnostně sociální rozvoj každého jedince i společnosti je zdůrazňován slovy: „Rozvoj lidské individuality, jehož předpokladem je péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností. Kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti, protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity“ (Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha, 2001, s. 14).

Rámcový vzdělávací program (2007) vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje *klíčové kompetence*, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Klíčové kompetence jsou zde definovány jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, str. 8). V Rámcových vzdělávacích programech se uvádí, že „utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je hlavním cílem vzdělávání ...“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s.7)

Dokument Klíčové kompetence na gymnáziu (2008) uvádí a blíže přibližuje 6 kompetencí, které má škola rozvíjet (v základním i gymnaziálním vzdělávání):

1. Klíčová kompetence k učení
2. Klíčová kompetence k řešení problémů
3. Klíčová kompetence komunikativní
4. Klíčová kompetence sociální a personální
5. Klíčová kompetence občanská
6. Klíčová kompetence k podnikavosti

4.2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Součástí Rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání jsou tzv. průřezová témata. Ta mají přispět k osobnostně sociálnímu rozvoji v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů i hodnot. Průřezovými tématy jsou Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Mediální výchova, Environmentální výchova

a z hlediska této bakalářské práce nejzajímavější Osobnostní a sociální výchova (OSV).

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: 'osobnostních a sociálních' – dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích” (Valenta, 2006, s. 13). Tématické okruhy OSV se dají rozdělit do tří základních oblastí: (1) osobnostní rozvoj, (2) sociální rozvoj a (3) morální rozvoj.

Osobnostní rozvoj zahrnuje:

- *Rozvoj schopností poznávání*: cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, zapamatování, řešení problémů a dovedností pro učení a studium.
- *Sebepoznání a sebepojetí*: já jako zdroj informací o sobě, druzí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty), co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mně samému, moje učení, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí.
- *Seberegulace a sebeorganizace*: cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle, organizace vlastního času, plánování učení a studia, stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.
- *Psychohygienu*: dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích, dobrá organizace času, dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.), hledání pomoci při potížích.
- *Kreativita*: cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat” nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích.

Sociální rozvoj zahrnuje:

- *Poznávání lidí*: vzájemné poznávání se ve skupině/třídě, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech, náhled na chyby při poznávání lidí.
- *Mezilidské vztahy*: péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc, lidská práva jako regulativ vztahů, vztahy a naše skupina/třída.
- *Komunikace*: řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků, pozorování, empatické a aktivní naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální, specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika”), dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů), komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.), efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace, pravda, lež a předstírání v komunikaci.

- *Kooperace a kompetice*: rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.), rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny), rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.

Morální rozvoj zahrnuje:

- *Řešení problémů a rozhodovací dovednosti*: dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, seberegulace.
- *Hodnoty, postoje, praktická etika*: analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování, dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

OSV by měla být „praktická“, neboť dovednosti a kompetence lze získat jedině na základě vlastní zkušenosti a praxe. Měla by být „zosobněná“, tedy týkat se osobnosti konkrétního žáka a jeho běžné každodenní zkušenosti. OSV by dále měla být „provázející“. Tento termín znamená, že učitel by měl žáka doprovázet při hledání jeho osobní cesty k optimálnímu prožívání a chování, k odpovědnosti za vlastní volby, autonomii a sebereflexi. Úkolem učitele „není jen a jen vyložit látku nebo cvičit aplikaci, nýbrž využívat svých znalostí k tomu, aby především vytvářel podmínky pro učení se o sobě a o druhých, aby nabídl žákovi experiment s jinou možností a otevřel mu pole různých variant k výběru. Je ovšem na žákovi samém, co si nakonec pro svůj život zvolí“ (Valenta, 2006, s. 49).

Metodami, které jsou vhodné k OSV, jsou například hraní nejrůznějších her s edukačním potenciálem, hraní rolí, modelové situace, problémové metody, úkoly vyžadující komunikaci a kooperaci a diskuse. Je možné zařadit též aktivity s výtvarnými, divadelními nebo hudebními prvky.

Po jakékoli aktivitě by měla následovat reflexe. V reflexi je věnován prostor pro rekapitulaci prožitku z aktivity, emocí, popisu všeho důležitého, co se stalo, otázkám ohledně efektivit použitých postupů, zobecnění zkušenosti a její přenesení do praxe každodenního života. Reflexe „pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna“ (Valenta, 2006, s. 50). Pokud bychom po aktivitě neprovedli reflexi, učení by mohlo také nastat, avšak pravděpodobně by nebylo tak efektivní. S velkou pravděpodobností by k němu u některých žáků vůbec nedošlo.

4.3 ZÁVĚR

V této kapitole jsem se zabývala osobnostně sociálním rozvojem jako jedním z hlavních pedagogických cílů. Přestože je osobnostně sociální rozvoj vždy v nějaké podobě součástí kurikula, nejsou pro něj vždy vytvářeny optimální podmínky. Tradiční způsob výuky ponechává jenom malý prostor žákům. Ti jsou stavěni do pasivní pozice s tím, že jejich úkolem je poslouchat učitele a naučit se znalostem, které jim předává. Tento způsob výuky podle mého názoru a zároveň podle názorů mnoha reformních pedagogů nenapomáhá k osobnostně sociálnímu rozvoji žáků. Cílem této kapitoly bylo popsat možnosti alternativních způsobů výuky, přístupu k žákům a vytváření vlídnější atmosféry ve třídě a škole, které jsou z hlediska podnícení žáků k osobnostně sociálnímu rozvoji vhodnější. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky učinilo velký krok vpřed zdůrazněním klíčových kompetencí v Rámcových vzdělávacích programech a zavedením průřezových témat, zejména Osobnostní a sociální výchovy, do osnov základních škol i gymnázií.

5 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ V ANDRAGOGICE

Slovo andragogika se dá vyložit podobně jako slovo pedagogika. Pedagog byl člověk, který v době antického Řecka doprovázel děti do školy. Analogicky tomu andragog provází dospělého člověka na jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa. Jak píše Beneš (1997, s. 4), cílem této cesty je zařazení člověka do společnosti a to není plnohodnotně možné bez rozvoje jeho osobnosti.

Vzdělávání dospělých je z hlediska účastníka „proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností“ (Beneš, 1997, s. 5). „Edukace znamená cílevědomý rozvoj celé osobnosti a vytváření podmínek tohoto rozvoje“ (Beneš, 1997, s. 7).

Život v moderní společnosti klade na člověka nemalé požadavky a není snadné udržet zdravou rovnováhu mezi osobním a pracovním životem. Andragogika pomáhá člověku zvládat svůj život, jeho nároky a změny, které přináší, a to jak v osobním, tak i pracovním životě. Toto učení je ve své podstatě celoživotní. Může probíhat jak v rámci formálního systému vzdělávání, tak jako součást vzdělávání neformálního a informálního.

Ve vzdělávání dospělých existují přístupy, které zdůrazňují využitelnost vzdělání a považují ho za hlavní východisko a důvod vzdělávání. Na druhou stranu existují zastánci humanitního pojetí vzdělávání, podle kterých má vzdělání hodnotu samo o sobě bez ohledu na jeho využitelnost. Ať už jsme stoupenci jakéhokoli myšlenkového směru, platí, že vzděláváním můžeme podporovat osobnostně sociální rozvoj, ať už je důvodem snaha o usnadnění praktického života, profesního uplatnění a nebo rozvoj sám o sobě.

Z hlediska zájmového vzdělávání dospělých a rozvoje osobnosti je zajímavá současná expanze takových oblastí vzdělávání, které jsou zaměřeny na vnitřní svět osobnosti, sebepoznání, meditaci, zvládání stresu apod. Zčásti proniká tento typ vzdělávání i do podnikové sféry, zejména jako součást dalšího vzdělávání manažerů. „V současné době lze pozorovat pokusy integrovat rozvoj celé osobnosti do koncepcí jako rozvoj lidských zdrojů či humánního kapitálu. Tím by se definitivně stal rozvoj osobnosti součástí odborného růstu a přešel by pod kontrolu ekonomické sféry“ (Beneš, 1997, s. 15).

5.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Důležitým pojmem v profesním vzdělávání dospělých jsou klíčové kompetence. Na rozdíl od kvalifikace, která se váže vykonávání práce na konkrétní pracovní pozici, jsou klíčové kompetence univerzálními předpoklady pro vykonávání jakékoli práce, přesahují hranice povolání, profese a odbornosti. Hroník (in Kociánová, 2010) uvádí, že až 90 % pracovních činností podmiňují univerzální kompetence podstatným způsobem výkon.

Existuje mnoho kompetenčních modelů. Podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) „Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.“ Jsou zde uvedeny tyto kompetence: komunikace, řešení problémů, učení se, sociální kompetence a práce s informačními technologiemi.

Hroníkův model kompetencí (in Kociánová, 2010) zahrnuje (1) kognitivní schopnosti, díky nimž je člověk schopen řešit problém (například schopnosti myšlení, soustředění se, (2) vitalitu, která souvisí s temperamentem a psychickou odolností a (3) centralitu práce, která znamená schopnost plného zaujetí vykonávanou prací a nasměrování energie a svých schopností na ni.

Belz a Siegrist (2001) užívají pojmu klíčové kompetence ve smyslu „celého spektra kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností.“ Kompetence „jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 166). Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání, která zahrnuje (1) *kompetence ve vztahu k vlastní osobě*, (2) *sociální kompetence* a (3) *kompetence v oblasti metod*. Každá kompetence zahrnuje mnoho dílčích schopností a každá schopnost mnoho dílčích dovedností.

1) Kompetence ve vztahu k vlastní osobě zahrnuje tyto schopnosti:

- kompetentní zacházení se sebou samým, se svou vlastní hodnotou
- bytí svým vlastním manažerem
- schopnost reflexe a sebereflexe
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu
- práce na dalším rozvíjení sebe sama

2) Sociální kompetence zahrnují tyto schopnosti:

- komunikativnost
- kooperativnost
- schopnost týmové práce
- schopnost čelit konfliktním situacím

3) Kompetence v oblasti metod zahrnují tyto schopnosti:

- plánovitě uplatňovat své znalosti
- schopnost tvořivě řešit situace
- schopnost strukturovat a klasifikovat nové informace
- schopnost dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti
- zvažovat šance a rizika

Belz a Siegrist (2001) uvádějí výsledek analýzy inzerátů na obsazení pracovních míst, který provedl Marco Siegrist v roce 1995 ve Švýcarsku. Nejčastěji se vyskytovaly požadavky na:

- komunikativnost
- kooperativnost
- schopnost řešit problémy a kreativitu
- samostatnost a výkonnost
- odpovědnost
- schopnost přemýšlet a učit se
- schopnost zdůvodňovat a hodnotit

Schopnost komunikovat znamená znát potřeby své a ostatních lidí, umět naslouchat, dávat zpětné signály, vyjadřovat se jasně, opakovat a shrnovat a další dovednosti. Schopnost kooperovat zahrnuje respekt k lidem a jejich názorům, přinášení vlastních nápadů, přijímání odpovědnosti, sledování cílů a urovnávání konfliktů. Schopnost řešit problémy a kreativita zahrnuje vytyčení cílů, poznání struktury, umění analyzovat, vytvářet asociace, odpoutat se a být spontánní. Samostatnost a výkonnost zahrnuje motivaci k výkonu, poznání hranic výkonu, využívání možností, adekvátní řešení konfliktů a převzetí odpovědnosti. Odpovědnost znamená vědomé jednání, vůli, dodržení úmluv, umění vybírat, odhadnout důsledky. Schopnost přemýšlet a učit se zahrnuje používání všech smyslů, získávání emocionálních podnětů, umění propojovat a aktivní aplikování. Schopnost zdůvodňovat a hodnotit zahrnuje umění pozorovat a rozlišovat, rozpoznat souvislosti, umět se distancovat, argumentovat a objasňovat hodnoty (Belz, Siegrist, 2001).

Všechny výše uvedené kompetence, schopnosti, dovednosti a osobnostní charakteristiky jsou v podstatě tématy či oblastmi osobnostně sociálního rozvoje.

5.2 PODPORA OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE V ORGANIZACÍCH

Vzdělávání pracovníků a řízení kariéry jsou důležitými oblastmi personálního řízení. „Cílem personálního řízení je optimální využívání potenciálu lidí a investic do nich vložených k dosahování cílů organizace. Současně je úkolem personálního řízení vytvářet pracovníkům předpoklady ke spokojenosti s vykonávanou prací, motivovat je k rozvoji, napomáhat jejich identifikaci s cíli organizace“ (Kociánová, 2004, s. 10). Mezi úkoly personálního řízení tedy patří osobnostní a sociální rozvoj pracovníků.

První teorie managementu chápaly člověka jako „prodlouženou ruku stroje“. Přestože se zabývaly optimalizací pracovního výkonu a s tím spojeným vzděláváním, nedá se říci, že by šlo o osobnostně sociální rozvoj. Výcvik pracovníků spočíval v ovládnutí nejefektivnějšího způsobu práce, který byl definován na základě pohybových a časových studií.

V souvislosti s osobnostně sociálním rozvojem pracovníků byly klíčové tzv. hawthornské experimenty, které probíhaly na přelomu 20. a 30. let

minulého století. Jejich výsledkem bylo zjištění, že vztahy mezi pracovníky a manažery a mezi spolupracovníky navzájem mají výrazný vliv na kvalitu pracovního výkonu (Nakonečný, 2005). Na základě těchto poznatků se vyvinula škola lidských vztahů, která se snažila o humanizaci prostředí organizací. Byla inspirací pro sociálně psychologické přístupy v řízení, které braly v úvahu i sociální a psychologické aspekty práce, jako jsou neformální vztahy mezi pracovníky, komunikace, zájmy, potřeby a motivace pracovníků. Teorie řízení začaly více zohledňovat lidské potřeby a jejich modely podle teorií Maslowa, Alderfera, McClellanda, Adamse a dalších.

Podle Maslowa (2000) mají lidé potřebu seberealizace, která spočívá v touze naplnit a uskutečnit všechny svůj potenciál. Chtějí rozvíjet své schopnosti, vykonávat v organizaci práci, která je naplňuje a která je rozvíjí. Podle teorie motivace Fredericka Herzberga (in Bělohlávek, 1996; in Tureckiová, 2004) k pracovní spokojenosti nestačí pouze „hygienické vlivy“, jako jsou odměny, dobré pracovní podmínky, jistota pracovního místa nebo dobré vztahy mezi zaměstnanci. K tomu, aby byl pracovník motivován, je potřeba „motivátorů“, kterými jsou odpovědnost a odborný růst. Teorie Y Douglase McGregora (in Bělohlávek, 1996) vychází z předpokladu, že člověk rád pracuje, rád přijímá samostatnost a zodpovědnost a chce se rozvíjet. Manažeri by měli vytvářet podmínky, které umožňují pracovníkům rozvoj jejich potenciálu a zároveň tento jejich potenciál využívat pro potřeby organizace.

Na organizaci můžeme nahlížet jako na systém, který využívá 4 zdroje: materiální, finanční, informační a lidské. Lidský kapitál je nejcennějším kapitálem, který organizace má, neboť lidský kapitál řídí využívání ostatních kapitálů (finančních, materiálních a informačních) a je tak největší hybnou silou rozvoje organizace. Řízení lidí a starost o jejich kvalifikace a kompetence se dostávají stále více do centra pozornosti managementu, který se v této podobě nazývá řízení lidských zdrojů. „Koncepce řízení lidských zdrojů bývá charakterizována orientací na zájmy organizace i jedince, jako vztah vzájemného prospěchu podmíněný splněním oboustranných očekávání a potřeb“ (Kociánová, 2004, s. 134). Hlavním nástrojem rozvoje zaměstnanců je podnikové vzdělávání, se kterým souvisí plánování osobního rozvoje a řízení kariéry.

Podnikové vzdělávání může mít podobu organizování jednotlivých vzdělávacích akcí jako reakce na aktuální potřeby, nebo může být řízené systematicky. Koncept učící se organizace zdůrazňuje co nejefektivnější využití znalostí a jejich propojení do sítě tak, aby měl každý přístup k informacím, které potřebuje. Základem pro budování „znalostních sítí“ jsou v prvopočátku vždy jednotliví lidé, na jejichž vzdělání, kvalifikacích a kompetencích závisí výsledná úroveň realizace konceptu učící se organizace.

V současnosti je v oblasti podnikového vzdělávání kladen důraz zejména na rozvíjení manažerských kompetencí a vytváření efektivních týmů (teambuilding). K tomu slouží například development centra nebo zážitkové kurzy, které mohou být zaměřené na konkrétní kompetence nebo mohou pokrývat širší oblasti osobnostně sociálního rozvoje.

5.3 ZÁVĚR

Součástí andragogiky jako vzdělávání dospělých je podpora osobnostně sociálního rozvoje. Ať už je motivem lidí k rozvíjení se jejich vlastní potřeba a nebo požadavky trhu práce, andragogika by měla být lidem v tomto směru nápomocná. V současnosti se do popředí zájmu stále více dostávají klíčové kompetence, které se objevují jako požadavky ve většině inzerátů na pracovní místa. V této kapitole jsem uvedla několik kompetenčních modelů s tím, že všechny kompetence a s nimi související osobnostní charakteristiky jsou ve své podstatě oblastmi a tématy osobnostně sociálního rozvoje. Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces a je tak součástí celoživotního učení. Andragogika navazuje na pedagogiku v oblasti rozvíjení klíčových kompetencí, ať už v rámci podnikového vzdělávání, rekvalifikačních kurzů a nebo jako součást zájmového vzdělávání dospělých. Klíčové kompetence se vzhledem ke své interpersonální povaze dají rozvíjet nejlépe v interakci s jinými lidmi ve skupině. Zároveň nemohou být získány jinak než praktickým nácvikem při konkrétních činnostech. Z toho vyplývá, že nejvhodnější forma výcviku v oblasti kompetencí je zážitková forma ve skupině. O výhodách skupinového učení a zážitkové metody pojednává následující kapitola této bakalářské práce.

6 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ V MALÉ SOCIÁLNÍ SKUPINĚ

Sociální skupina je takové seskupení lidí, kteří jsou ve vzájemné sociální interakci a komunikaci, vytváří stabilizované sociální vztahy, společně vykonávají nějakou aktivitu, mají společný cíl, vnitřní strukturu, systém hodnot, norem, kontrol a sankcí, vědomí příslušnosti („my“) a vědomí odlišnosti („oni“) (Petrusek; in Reichel, 2004).

Za malé sociální skupiny jsou obvykle považovány skupiny, ve kterých dochází k bezprostřední interakci mezi všemi členy skupiny, kde se všichni navzájem znají, mají pocit osobní blízkosti a kde důležitou roli hrají emoce, sympatie a antipatie (Reichel, 2004, s. 130). Údaj o maximálním počtu členů takové skupiny se u různých autorů liší, někdy je uváděno 7, někdy 20 a někdy 30 členů.

Rice (in Jaques, 1991) považuje za vhodný počet členů jakékoli učící se skupiny alespoň šest členů, aby byla zajištěna vhodná úroveň intimity a blízkosti a zároveň aby se lidé vnímali jako skupina. Se zvětšujícím se počtem se mění atmosféra ve skupině. V daleko větší míře se ustavují vedoucí a jiné role. S čísly od 12 do 25 se snižuje pravděpodobnost interakce tváří v tvář a začínají se tvořit podskupiny. Pokud má skupina více než 25 členů, je interakce tváří v tvář mezi všemi členy téměř nemožná. Jaques (1991, s. 19) zdůrazňuje, že zatímco „v malé skupině je jednoduché myslet, ale obtížné cítit, ve velké skupině to bude pravděpodobně naopak.“ Čím je skupina menší, tím jednodušší je pociťovat vzájemnou důvěru, blízké vztahy a shodnout se na skupinových cílech. Nevýhodou ale může být „chudý mix“ účastníků. S narůstajícím počtem členů skupiny se zvyšuje pravděpodobnost pestrosti osobností, což je pro skupinové učení a osobnostně sociální rozvoj nespornou výhodou. Ve velkých skupinách narůstá tendence k soupeřivosti mezi členy, dochází k větší diferenciaci rolí a menší možnosti přispívat k diskusi (Jaques, 1991, s. 166).

Z hlediska využití skupin pro osobnostně sociální rozvoj účastníků je podle mého názoru vhodná jakákoli velikost skupiny mezi 7 a 30 členy. Ideální počet účastníků se liší v závislosti na způsobech práce se skupinou a konkrétních cílech. Zatímco zážitkové kurzy nebo osobnostně sociální výchova ve školách mohou probíhat ve skupině o třiceti lidech, v psychoterapeutických skupinách je dávana přednost menším skupinám, ideálně v počtu 7–8 členů (Yalom, 2007).

Jedním z prvních, kdo navrhoval využití malých sociálních skupin k tomu, aby lidé rozvíjeli své dovednosti v oblasti interpersonálních vztahů a sebepoznání, byl Kurt Lewin. Podle něj je malá sociální skupina ideálním místem pro změnu (Lewin, in Forsyth, 2006). Stejně tak Jaques (1991) považuje malou kohezivní skupinu za nejeфекtivnější prostředí pro porozumění sám sobě i zlepšení v oblasti sociálních kompetencí. Miles (1970) považuje skupinu za jakousi laboratoř, která pomáhá člověku zkoumat sebe sama ve vztahu k druhým lidem, experimentovat s novým chováním a dostávat od ostatních cenné zpětné vazby, na základě kterých si může udělat obrázek o tom, jak na ostatní svým chováním působí. Jak říká Cooley (in Forsyth, 2006), druzí lidé jsou nám „zrcadlem, díky kterému můžeme nahlédnout sami sebe.

Člověk je svou podstatou sociální bytost. Sullivan (in Yalom, 2007) dokonce tvrdí, že osobnost je téměř zcela produktem interakce s významnými lidmi. „Skupiny díky své vlastní podstatě poskytují svým členům informace, podporu a vedení, a tak může být konfrontací ve skupině vyřešeno mnoho osobních i interpersonálních problémů dříve, než kdyby se řešily individuálně“ (Forsyth, 2006, s. 471).

Yalom (2007) považuje malou sociální skupinu za „sociální mikrosvět“, tedy obraz světa v malém. Předpokládá, že vztahy, způsob komunikace a chování jednotlivých členů skupiny odpovídá tomu, jak se projevují v běžných životních situacích. Skupina je místem, kde lze všechny tyto jevy nahlédnout, prozkoumat, porozumět jim a případně je změnit.

Výhodou skupinových setkání je konfrontace mnoha osobností, pohledů na svět, názorů, hodnot, znalostí a zkušeností. Člověk získává náhled nejen na své chování, ale i na chování jiných lidí, a to z různých úhlů pohledu. Tato zkušenost mu pomůže nejen porozumět sobě samému, ale také pochopit chování ostatních, což mu pomůže lépe a vědoměji se orientovat v mezilidských situacích. Ve skupině je možné získat zpětné vazby ke svému chování od mnoha členů skupiny, a tak mít možnost porovnání. Pokud nám několik lidí poskytne stejnou zpětnou vazbu, spíše tuto informaci přijmeme (Jacobs, Kivlighan; in Forsyth, 2006). Miles (1970) upozorňuje na to, že je většinou jednodušší přijmout zpětné vazby a připomínky od člena skupiny než od člověka v pozici experta. Další výhodou prostředí skupiny je to, že si každý kromě svého vlastního zážitku a zkušenosti odnáší také poznatky a připomínky jiných lidí, které ho mohou taktéž obohatit.

Pro osobnostně sociální rozvoj je velice důležitá sebereflexe. Ta vzniká na základě subjektivního zobecnění poznatků o sobě, které člověk získává převážně z interakce s okolním světem (Pelikán, 2002, s. 88). Sebereflexe je klíčovým prvkem v osobnostně sociálním rozvoji, neboť je to „prostředek sebeuvědomování, které je východiskem k tvorbě sebepojetí a ke snaze dosáhnout onoho ideálního Já prostřednictvím sebeformování a sebevýchovy“ (Pelikán, 2002, s. 87).

Malá sociální skupina může pozitivně ovlivňovat své členy už jen díky neformálním mezilidským vztahům. Tento názor zastává například Oatley (1980). Už jen to, že je vytvořena atmosféra vzájemné podpory, náklonnosti a důvěry, má pozitivní vliv na učení a změnu. Yalom (2007) připouští, že v psychoterapeutických skupinách mají tyto faktory na některé klienty hlavní terapeutický účinek.

6.1 VÝCVIKOVÉ A TERAPEUTICKÉ SKUPINY

Existuje mnoho podob skupinových setkání, jejichž cílem je osobnostně sociální rozvoj. Patří sem různé sociálně psychologické výcviky, výcviky ve skupinové psychoterapii, tréninkové skupiny, encounterové skupiny, zážitkové skupiny, skupinové psychoterapie i různé svépomocné skupiny. Všechny tyto skupiny lze v zásadě rozdělit do dvou kategorií, totiž na skupiny s primárně edukačními cíli a skupiny s primárně terapeutickými cíli.

Cílem výcvikových skupin je získání určitých specifických nebo méně specifických sociálních dovedností a kompetencí, které budou potom účastníci moci využívat při práci s lidmi. Jedná se zejména o porozumění skupinovému procesům a ovládnutí technik práce se skupinou a skupinovou dynamikou. Avšak k tomu, aby se člověk mohl stát dobrým facilitátorem skupiny, nestačí jen znalost technik. Zároveň je potřeba, aby člověk, který vede skupinu, měl nahlédnuté své vlastní způsoby chování a prožívání, interpersonální i intrapersonální problémy, aby se vyznal ve své motivaci a byl si vědom svých silných stránek i nedostatků.

Terapeutické skupiny jsou zaměřeny primárně na pomoc klientovi s cílem dosáhnout pozitivní změny a zlepšit jeho psychosociální stav. Problémy klientů se mohou pohybovat od nespavosti přes poruchy příjmu potravy až k depresím. Je zajímavé, že přes širokou škálu symptomů lze nalézt společnou příčinu všemožných klientových potíží. Tu je podle Yaloma (2007) téměř vždy možné nalézt v oblasti interpersonálních vztahů. Skupinová terapie je tedy kromě zaměření na vnitřní svět jedince a jeho prožívání taktéž zaměřena na oblast sociálních kompetencí a jejich rozvíjení.

Přestože je výcvik zaměřen spíše na vnější projevy chování a ovládnutí technik práce se skupinou a terapie směřuje spíše více „do hloubky“ osobnosti, neplatí to absolutně. Obojí spolu úzce souvisí a oba přístupy jsou potřebné jak pro dosažení osobnostní změny, tak pro získání kompetencí pro budoucí uplatnění na pozici facilitátora skupiny. Z hlediska osobnostně sociálního rozvoje jsou rovněž přínosné oba přístupy.

Psychoterapie je nejjednodušeji definována jako léčení duševních poruch psychologickými prostředky (Hartl, Hartlová, 2004; Kratochvíl, 2006; Müller, Müller, 2006). Takřka v každé formě psychoterapie jde o to, učinit skryté nebo potlačené části osobnosti vědomými, zpracovat nevyřešené konflikty, otevřít nové možnosti prožívání, naučit se novým vztahům a novým způsobům chování a zvládat lépe zátěž (Müller, Müller, s. 327 – 328).

Učení je vymezeno jako „změna chování, která vyplývá ze zkušenosti a nemůže být připsána zrání ani dočasnému stavu způsobenému např. nemocí nebo únavou“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 637 – 638). Z těchto vymezení není zcela jasné, kde leží hranice mezi učním a psychoterapií. Dle mého názoru spolu učení a terapie úzce souvisí. Tento názor podporují i mnozí autoři, kteří se zabývají skupinovými procesy a psychoterapií (Battegay, 1979; Růžička, 2003; Yalom, 2007). Psychoterapie se dá považovat za druh vzdělávání, neboť klient se učí metodám sebepoznání a přitom formuje sám sebe, své vztahy k druhým a učí se pochopit zákonitosti lidské vzájemnosti. Psychoterapie je pro lidi přínosná „nejen tím, že umožňuje léčbu duševních nemocí, ale také otvírá možnosti pěstovat a kultivovat jednotlivce i lidské vztahy obecně“ (Růžička, 2003, s. 14). Battegay (1979, s. 183) o skupinové psychoterapii říká, že je „metodou, která v rámci svých mezí neumožňuje jen náhled do nevědomých motivací. Díky rozmanitým, vzájemným vlivům také nabízí příležitost k procesu sociálního učení. Na základě toho je každá terapeutická skupina zároveň i pedagogickým prostředím.“ Yalom (2007, s. 81) v jedné větě říká: „Psychoterapie je ve všech svých formách v podstatě způsob učení.“ Zároveň, vzato z opačné strany, „každá pozitivní změna, které člověk dosáhne, má terapeutické aspekty“ (Miles, 1970).

Přestože je terapie většinou považována za prostředek léčby nemocných lidí, neplatí to úplně. Jednak existují terapie (zejména humanistické), které pracují se „zdravými“ lidmi a nejsou zaměřeny primárně na odstraňování symptomů a potíží, nýbrž na podporu osobnostně sociálního rozvoje a sebeaktualizaci. Další námitkou proti tradičnímu chápání terapie jako skupiny pro „nemocné“ je problematika rozlišení mezi zdravím a nemocí. Pokud je zdraví chápáno jako „stav naprostého fyzického, psychického a sociálního blaha“, jak jej definuje Světová zdravotnická organizace (in Hartl, Hartlová, 2004, s. 701), pak není na světě zdravý téměř nikdo. Mohli bychom zdraví vymezit negativně jako „nepřítomnost choroby“. To by bylo možná ještě jakž takž udržitelné v oblasti fyzického zdraví, ale už stěží v psychosociální sféře. Navíc z jistého úhlu pohledu můžeme dokonce nemoc považovat za cestu ke zdraví. Pokud nemoc chápeme psychosomaticky (Dethlefsen, Dahlke, 1983), pak její vyléčení znamená integraci stínu, tedy progresivní vývojovou změnu směrem k celosti tak, jak ji chápe Jung. „Rozlišení mezi duševní nemocí a zdravím se stalo tak nejasným jako rozlišení mezi léčbou a vzděláváním“ (Yalom, 2007, 519).

Nechci tvrdit, že mezi vzděláváním a terapií není žádný rozdíl. Chci však upozornit na to, že hranice mezi nimi je tenká a nejasná. Rozdíl mezi nimi se snaží vyjasnit například Battegay (1979), který zdůrazňuje, že předmětem pedagogického působení není zpracování nevědomých motivací a změna osobnostní struktury. Podobně Slater (in Battegay, 1979) rozlišuje terapii a učení tím, že terapií se snažíme dosáhnout změny struktury osobnosti, zatímco cílem skupin zaměřených pedagogicky je porozumění psychosociálním skupinovým procesům. Nicméně, jak již bylo řečeno výše, oba aspekty spolu souvisí.

Následující podkapitola pojednává o základních východiscích, principech a technikách práce ve výcvikových a terapeutických skupinách a snaží se osvětlit, jak tyto skupiny přispívají k osobnostně sociálnímu rozvoji účastníků.

6.2 ZPŮSOB PRÁCE VE VÝCVIKOVÝCH A TERAPEUTICKÝCH SKUPINÁCH

Ať už jsou různé skupiny zaměřeny spíše edukačně nebo spíše terapeuticky, využívají podobných technik, cvičení a způsobů práce se skupinou a skupinovou dynamikou. Jejich cílem je jednak rozvíjení porozumění sobě samému, tak i ostatním lidem, mezilidským interakcím a skupinovým procesům obecně. Předmětem analýzy jsou kognitivní i emocionální procesy, verbální i neverbální komunikace, obsahová a vztahová rovina komunikace, chování i prožívání členů skupiny.

V některých skupinách se často využívají techniky, jako jsou hry, hraní rolí, psychodrama a podobně. Zážitkové kurzy jsou na takovýchto technikách a hrách přímo založeny. Oproti tomu některé skupiny, spíše ty, které jsou více terapeuticky zaměřené, používají technik méně a nechávají větší prostor spontánnímu dění ve skupině, které pak reflektují. Ať už s použitím technik a nebo bez nich, pozornost je směřována k tomu, co se děje „tady a teď“. V podstatě se dá říci, že všechny takto zaměřené skupiny vycházejí z Kolbova cyklu učení (1975), neboť nabízejí účastníkům

prožitek a jeho následnou reflexi. Reflexe napomáhá dávat význam prožitkům, jejich spojení do souvislostí a zapamatování jako zkušenosti. Členové skupiny si v reflexi připomínají, co se odehrálo, kdo co konkrétně dělal či nedělal, kdo měl s čím nebo kým problém a jak ho řešil. Může se stát, že si člověk během aktivity neuvědomuje, jak se chová, a až z promluv ostatních účastníků získá náhled na své chování. Tím, že se v reflexi vyjadřují všichni nebo alespoň většina účastníků ke každé otázce, je zde možnost uvědomit si různé pohledy na jednu skutečnost. Problémové situace se v reflexi objasňují a zobecňují. Hledají se souvislosti problémů vzniklých při aktivitě s problémy každodenního života. Ze zkušeností lze vyvodit obecnější závěry a na základě nich pak hledat alternativní, vhodnější způsoby chování nebo prožívání a možnosti, jak takových změn dosáhnout. Bezpečné prostředí skupiny umožňuje vyzkoušet si zvolené alternativy a získat další cenné zpětné vazby.

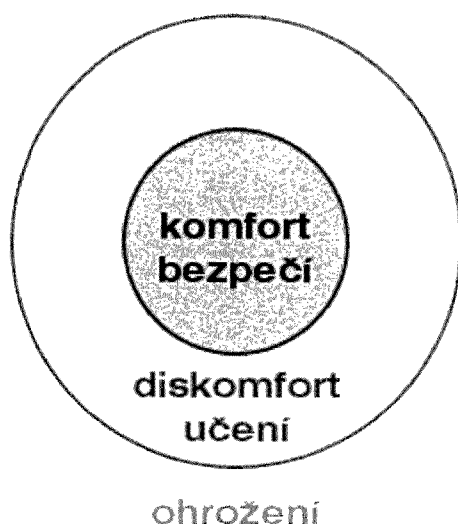
Úkolem každého člena skupiny je uvědomit si, jak svým chováním působí na ostatní lidi, jak tím ovlivňuje jejich postoje k němu, jak to působí na jeho vlastní sebepojetí a sebevědomí, zda je s tím vším spokojen a nebo se rozhodne něco změnit. V případě, že se rozhodne pro změnu, měl by podle Yaloma (2007) přijmout následující východiska:

- „Jen já mohu změnit svět, který jsem si stvořil.“
- „Abych dosáhl toho, co chci, musím se změnit.“
- „Jsem schopen se změnit.“
- „Změna není nebezpečná.“

Každý člen si na základě vlastního rozhodnutí určí cíl a základní úkol, na kterém chce ve skupině pracovat. Ten nemusí být nutně explicitně vyjádřený, dokonce nemusí být zpočátku ani vědomý. Většinou se vyjasní v průběhu času. Vedle tohoto základního úkolu má člověk i jiné potřeby, které by rád ve skupině uspokojoval. To nazývá Yalom (2007) „sekundární gratifikací“. Tyto potřeby taktéž nemusí být uvědomované. Může to být například snaha zapůsobit na ostatní, vybudovat si ve skupině autoritu, stát se oblíbeným, obdivovaným, milovaným, popřípadě i navázat erotický vztah s jiným členem skupiny. Pokud je člověk motivován těmito potřebami, není ke skupině zcela otevřený, neboť záměrně skrývá některé informace o sobě, což jemu samotnému i ostatním znemožňuje pracovat na základním úkolu. Důležitou úlohou facilitátora skupiny je, aby členům skupiny připomínal jejich základní úkoly (Yalom, 2007).

Podle Lewinovy teorie změny (in Forsyth, 2006) musí člověk nejprve „rozmrznout“, tzn. „odhodit“ své naučené způsoby chování, aby si mohl vyzkoušet nové možnosti chování a pak „zmrazit“ nejvhodnější z vyzkoušených alternativ. K tomu, aby se člověk odvážil toto učinit, musí být motivován, musí být ke změně otevřený a potřebuje být v bezpečném prostředí.

K tomu, aby se člověk mohl rozvíjet, je potřeba, aby vystoupil z každodennosti a stereotypních vzorců chování. K tomu napomáhá ocitnutí se v prostředí nebo situaci, které jsou v nějakém ohledu neznámé, nové. Dá se říci, že každý člověk se v životě pohybuje v různě bezpečných „zónách“. Kirchner (2009) představuje model 3 zón (viz obr. č. 1), které se liší subjektivní mírou rizika a pocitem ohrožení.



Obr. č. 1: Model tří zón
Zdroj: Zónová teorie učení (2010)

První je *zóna komfortu, bezpečí a nudy*. Tato zóna zahrnuje činnosti a situace, které jsou součástí našeho každodenního života, které dobře zvládáme. V této zóně se cítíme bezpečně a komfortně, neboť vše můžeme předvídat, nic nás nepřekvapuje a nemusíme řešit nové problémy.

Druhá je *zóna stresu a učebního diskomfortu*. Jedná se o situaci a činnosti, které jsou pro nás nové a doprovázejí je intenzivní prožitky, a to jak v kladné emoční rovině, tak i v záporné. Pohyb v této zóně má největší potenciál pro rozvoj osobnosti. Lebeda (in Kirchner, 2009, s. 88) tvrdí, že „Pokud vykročíme z komfortní zóny přiměřeně daleko za její hranice, překonáme obavy a stres, který toto překročení provází, a vyrovnáme se se situací, jež nastává, cítíme se obvykle příjemně. V tomto případě se něco nového naučíme, toto zakomponujeme do našeho zkušenostního základu a tím rozšíříme i naši komfortní zónu. Důležitým přínosem v tomto procesu je prvek sebezpotvrzení a nabyté vědomí, že dokážeme více.“ Pohyb ve druhé zóně (diskomfortu a učení) je tedy pro osobnostně sociální rozvoj klíčový. Člověk zažívá nové situace, ze kterých se může mnohé naučit. Sice může někdy zažívat mírný stres z nových požadavků, které na něj nezvyklá situace klade, ale tento stres vede spíše k posílení výkonu, než k únikové reakci a panice. Pokud člověk nové úkoly a situace zvládne, rozšíří si tím zónu komfortu a bezpečí. Výsledkem je nabytí nových schopností a dovedností, které v životě může nadále využívat. Zároveň získá člověk většímu pocitu jistoty a sebedůvěry v životě.

Třetí je *zóna ohrožení*. Do té se dostaneme tehdy, pokud vykročíme z komfortní zóny příliš daleko. Diskomfort je zde tak veliký, že primárním cílem je „zachránit se a přežít“. Učení není středem zájmu a pozornosti člověka, který se cítí ohroženě nebo dokonce zažívá stav paniky. Důležité je tedy dát pozor a správně odhadnout míru vykročení z pohodlné, komfortní zóny. Pokud se vydáme příliš daleko do „nebezpečných vod“, dostáváme se do krizové situace. Krize s sebou však přináší nejen nebezpečí, ale současně i šanci dosáhnout významného pokroku a rozvoje.

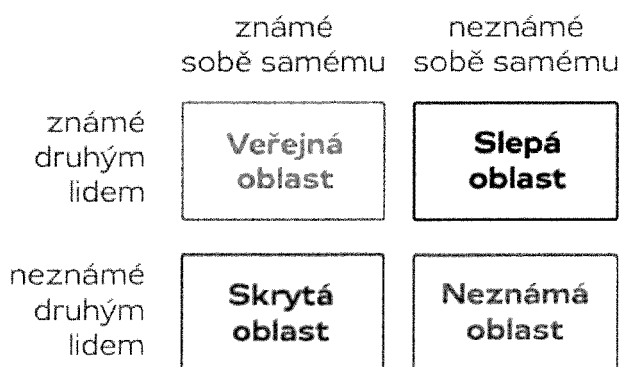
Pokud v krizové situaci obstojíme, může nás to významně posílit. Kirchner (2009, s. 88) uvádí: „Čím více se dokážeme zespod dotýkat hranice mezi prostřední oblastí (zóna stresu a učebního diskomfortu) a zónou ohrožení, tím zvyšujeme potenciál, který můžeme přetvořit do našeho osobnostního rozvoje.“ Na druhou stranu se ale může stát, že na základě prožitku ze zóny ohrožení se dokonce zmenší naše komfortní zóna, tedy že se začneme obávat i situací, které jsme dříve zvládali. Oblast každé zóny je tedy u každého člověka různě velká a rozšiřuje se v různých směrech podle toho, do jakých oblastí se odváží vstoupit a jak tyto situace zvládne.

Z výše uvedeného vyplývá, že je velice důležité zvolit správnou míru subjektivní rizikovosti a nebezpečnosti situace, aby byl prožitek „akorát“ intenzivní. To musí zvažovat nejen facilitátoři, kteří připravují a vedou skupinová setkání, ale také sami účastníci. Základním pravidlem je možnost využít práva „STOP“ a aktivity se neúčastnit.

Mezním situacím se lze vyhýbat anebo je přijmout. Někteří lidé se kvůli strachu z neúspěchu vyhýbají výzvám, čímž se připravují o možnost naučit se něco nového. Pokud ale člověk výzvu přijme, otevře se tak možnosti osobnostního růstu. Jak říká Csikszentmihalyi (in Kirchner, 2009, s. 89): „Nejlepší okamžiky obvykle bývají ty, kdy naše tělo nebo mysl vzplane k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něco obtížného, co stojí za to.“ Navíc, pokud se člověk dostane až na hranici svých subjektivně chápaných možností, začne se přirozeně odkrývat jeho pravé já a nikoliv naučené vzorce chování. To je důležitým momentem jak pro sebepoznání, tak pro poznání druhých.

Sebepoznání je pro jakoukoli změnu klíčové. Teprve když něco poznáme a zároveň tomu porozumíme, máme možnost to změnit. („Vědění je moc.“) Realitou ovšem je, že člověk nikdy nezná sám sebe úplně. Nejlépe to ilustruje tzv. Johari okno (viz obr. č. 2), které se skládá ze čtyř oblastí.

Johari okno - oblasti chování



Obr. č. 2 : Johari okno

Zdroj : Johari okno (2010)

Veřejná oblast zahrnuje vše, čeho jsme si vědomi my sami i naše okolí. To, čeho jsme si vědomi, ale ostatní o nás neví, je naše skrytá oblast. Slepá oblast označuje ty aspekty nás samých, jichž si nejsme vědomi, ale ostatním jsou známé. To, co si o sobě neuvědomujeme ani my, ani okolí, je neznámá oblast.

Velikost jednotlivých kvadrantů je u různých lidí odlišná a mění se v průběhu ontogenetického vývoje. Velikost jednotlivých částí můžeme záměrně ovlivnit, a to sebeotevřením se a nebo vyslechnutím a přijetím zpětné vazby. Sebeotevřením o sobě prozrazujeme informace, které byly dříve součástí naší skryté oblasti. Zpětnou vazbou získáváme poznatky o sobě, které jsme si dříve neuvědomovali, a zmenšuje se tak naše slepá oblast. V obou případech dochází k rozšiřování veřejné oblasti. Čím větší má člověk veřejnou zónu, tím snadnější je pro něj otevřená komunikace. Ta by měla být základem jakéhokoli vztahu, pokud se chceme na sebe a svět dívat upřímně, poznat pravdu, získávat cenné zpětné vazby z okolí a na základě nich se rozvíjet.

Zpětné vazby napomáhají většímu náhledu na sebe samého a tím i možnou korekci chování. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2004, s. 665) uvádí, že „negativní zpětná vazba je informace vyslaná zpět k osobě n. instituci s cílem upozornit, že se systém odklání od nějakého žádoucího cíle; pozitivní zpětná vazba je informace upozorňující, že chování systému je na žádoucí cestě; cílová úroveň či cíl je stanoven buď zdrojem zpětné vazby, n. společně zdrojem a adresátem“. Zpětná vazba je tedy informace, která upozorňuje člověka na to, zda je jeho chování žádoucí, nebo ne. Je to výrok, který obsahuje dvě části: popis chování (bez hodnocení!) a emoci, kterou toto chování vyvolává v člověku, který zpětnou vazbu poskytuje. Člověk, který dává někomu zpětnou vazbu, tak většinou dělá proto, že chce určité chování jiného člověka buď zpevnit a nebo změnit. Je však na příjemci zpětné vazby, zda jí vyslechne, přijme a bude se podle ní chovat. Pokud chce člověk pracovat na svém osobnostně sociálním rozvoji, většinou zpětné vazby vítá a je za ně rád, neboť se díky nim o sobě může dozvědět něco, co dříve nevěděl.

„Aby byla zpětná vazba co nejvíce nápomocná učení, musí (1) být jasná a nezkrácená; (2) pocházet z bezpečného a důvěryhodného zdroje; (3) co nejbezprostředněji následovat po chování, na které je reakcí.“ (Miles, 1970, s. 43). Jaques (1991, s. 57) doporučuje, aby člověk, který zpětnou vazbu poskytuje, mluvil pouze za sebe. Důležité je také načasování zpětné vazby; měla by být sdělena co nejdříve poté, co proběhlo chování v člověka v určité situaci, ale zároveň je třeba dávat pozor na to, že člověk nemusí být vždy připraven naslouchat. Poté, co člověk zpětnou vazbu sdělí, by se měl ujistit, že jí adresát porozuměl. Člověk, který zpětnou vazbu dostává, by měl pozorně naslouchat a snažit se ji pochopit a přijmout. Pokud mu není něco jasné, měl by se na to doptat. Na základě zpětné vazby může nebo nemusí své chování změnit. Pokud se rozhodne pro změnu, může požádat poskytovatele zpětné vazby o pomoc nebo doporučení, které by mu ke změně pomohlo. Za zpětnou vazbu by měl v každém případě poděkovat.

Problémem mnoha lidí je, že se v případě vyslechnutí negativní zpětné vazby začnou cítit ohroženi. Napadena je jejich sebeúcta a sebeobraz. Zpětná vazba může u takových lidí vyvolat defenzivní reakce. Lze však podat zpětnou vazbu tak, že možnost

defenzivní reakce minimalizujeme. To znamená dávat zpětnou vazbu v atmosféře podpory a spolupráce, uvést čistý popis chování bez jakékoli známky hodnocení nebo interpretace a orientovat ji spíše na problém než na člověka (Gibb, in Jaques, 1991, s. 170).

Reddy a Lippert (1980) uvádí, že efektivnější je poskytnout nejdříve pozitivní zpětnou vazbu a až poté negativní zpětnou vazbu než naopak. Stejný názor mají i Schaible a Jacobs (in Reddy, Lippert, 1980), kteří to vysvětlují tím, že pokud budeme nejdříve poskytovat jen pozitivní zpětné vazby, které je jednodušší přijmout, zvýšíme tím pravděpodobnost pozdějšího přijetí i negativních zpětných vazeb.

Pro efektivitu zpětných vazeb je důležité, aby k sobě účastníci skupiny navzájem přistupovali se základním vztahovým nastavením „*Já jsem OK, ty jsi OK*“ (Harris, in Kratochvíl, 2006). Znamená to, že všichni jsou si rovni v tom smyslu, že každý člověk má právo na své pocity a názory, které může svobodně vyjadřovat, a zároveň respektuje pocity a názory ostatních. Zkušenosti žádného člena skupiny (ani facilitátora) nedělají nikoho „důležitějším“ nebo výše postaveným.

K tomu, aby mohli členové skupiny pracovat na svých úkolech, mluvit o osobních věcech a dávat si zpětné vazby, je nutné zajistit podnětné, stimulující prostředí a vhodnou skupinovou atmosféru, ve které se účastníci budou cítit psychologicky bezpečně. Je úkolem facilitátora, aby zasahoval do skupinové dynamiky a vytvářel toto prostředí.

6.3 ÚLOHA FACILITÁTORA

Facilitátor ve skupině zastává mnoho úloh. Na jednu stranu je členem skupiny, zároveň však zaujímá odlišné postavení než ostatní členové skupiny. Zejména zpočátku je na něj upřena většina pozornosti účastníků. Ti u něj hledají návod na to, jak by se měli chovat a co asi mohou od skupinového setkání očekávat. Je úkolem facilitátora, aby v počátečních fázích stmelil skupinu a do určité míry ji vedl směrem k naplnění stanovených vzdělávacích či terapeutických cílů. Facilitátor by měl dbát na to, aby měli všichni členové skupiny příležitost ke komunikaci, navrhování témat, dávání a přijímání zpětných vazeb. Jeho úkolem není z pozice autority předávat hotové interpretace, ale spíše v co největší míře nechat samotné členy skupiny přijít na to, co se děje, proč a jak a zda se to dá změnit.

Facilitátor musí znát zákonitosti skupinové dynamiky (procesů ve skupině) a umět s ní pracovat. Zejména by měl dbát na dodržování skupinových norem a pravidel, na kterých se celá skupina dohodla. Kirchner, (2009, s. 112) navrhuje tato základní pravidla:

- *Každý má právo na svůj názor. Je možné nesouhlasit s názory ostatních.*
- *Každý mluví sám za sebe. („Já“ jsem dělal / myslel / cítil, nikoli „my“ nebo „člověk“.)*
- *Pravidlo vzájemného respektu.*
- *Pravidlo neskákání si do řeči.*

- *Každý má právo neúčastnit se diskuse.*
- *To, co se sdílí v reflexi, zůstává pouze mezi účastníky.*

Rozličné funkce facilitátora skupiny se dají různě pojmenovat a setřídít. Například Gibb a Gibb (in Miles, 1970) uvádí tyto funkce skupinového vedoucího:

- *Uvedení skupinových procesů do pohybu;* například vysvětlením nejasností, navržením možného postupu nebo upozorněním na cíl
- *Usměrňování, ovlivňování směru a tempa skupinové práce;* například sumarizací, poukázáním na limity, zopakováním cílů
- *Informování;* přinášení nových informací nebo názorů do skupiny
- *Podpora;* vytváření vhodné emoční atmosféry a skupinové koheze, dodávání odvahy k tomu, aby členové pracovali na úkolu
- *Zhodnocení;* pomáhání skupině zhodnotit svá rozhodnutí, cíle a postupy

Yalom (2007) vymezuje tyto základní úkoly skupinového vedoucího:

- *Emoční aktivace* – podněcování, konfrontování, modelové chování v podobě osobního riskování a sebeodkrytí
- *Pečování* – poskytnutí podpory, náklonnosti, chvály, ochrany, vřelosti, přijetí, opravdovosti, zájmu
- *Výkonná funkce* – stanovování hranic, pravidel, norem, cílů, řízení času, tempa, zastavování, schopnost zakročit, navrhování postupů
- *Přisuzování významu* – vysvětlování, interpretování, poskytování kognitivního rámce pro změnu, převádění pocitů a zážitků do myšlenek
- *Pamatování si historie skupiny* – připomínání členům skupiny, co se dělo v minulosti a je nějakým způsobem svázané s přítomností, například probírání podobného tématu či problému, poukazování na změny, které proběhly v čase.

Facilitátor může do dění zasahovat v různé míře. Může mít předem připravené techniky, hry, problémové studie apod., a nebo může naopak nechat skupinu nestrukturovanou, vzdát se své vedoucí úlohy a nechat prostor pro spontánní dění ve skupině. Oba přístupy jsou z hlediska osobnostně sociálního rozvoje vhodné, každý má své výhody a nevýhody. Strukturované bývají většinou výcviky, zatímco nestrukturované bývají setkávání, která se blíží spíše terapii. Výhodou strukturovaných skupin je možnost zaměření se na konkrétní cíl zvolenou nejvhodnější technikou. Například zážitkové kurzy nebo kurzy pro rozvoj manažerských či týmových kompetencí jsou postaveny na mnoha technikách a hrách a jejich následné reflexi. Oproti tomu ve skupinách zaměřených spíše terapeuticky je častější, že se facilitátor záměrně vzdá své očekávané vedoucí role a nechá účastníky skupiny „napospas“ sobě samým. To vyvolává u různých členů různé pocity, které se následně stanou předmětem reflexe. Většinou jsou na základě této prvotní zkušenosti probírána témata, jako jsou úzkost, zodpovědnost a autonomie. V nestrukturovaných skupinách je možné věnovat se více osobním, konkrétním problémům a zakázkám každého jednotlivce.

Ware a Barr (in Reddy, Lippert) provedli experiment s devítitýdenními strukturovanými a nestrukturovanými skupinami. Výsledkem bylo zjištění, že oba typy skupin vedly k pozitivním změnám v sebepojetí účastníků a obě přispěly jejich seberealizaci. „Jak direktivní, tak nedirektivní přístup je efektivní, pokud jsou vedoucí vnímáni jako pečující, pomáhající členům s interpretací příčin jejich problémů, udržující směřování skupiny a naplňující vztahové potřeby členů“ (Lieberman, Golant, Yalom, Miles; in Forsyth, 2006, s. 489).

Trotzer (in Kožnar, 1992) chápe facilitátora jako klíčový prvek úspěšnosti skupiny. Vždy, když jsou ve skupině problémy, by měl facilitátor nejdříve hledat jejich zdroje u sebe než u jiných členů skupiny. Neznamená to však, že by na facilitátorovi záviselo úplně vše. Miles (1970) upozorňuje, že ne všechny vedoucí funkce musí být centralizovány v jednom člověku (facilitátorovi), ale že mohou být sdíleny ve skupině. „Pokud se má učení stát sebeřídícím procesem, pak musí každý člen tréninkové skupiny do určité míry postupně převzít odpovědnost za řízení svého vlastního učení“ (Miles, 1970, s. 206). Facilitátor funguje jako jakási „záchranná síť“, který zasahuje do skupinových procesů a usměrňuje je pouze tehdy, neučiní-li to nikdo jiný ve skupině. Bývá to v případech, kdy skupina poprvé narazila na „ožehavé“ téma a nebo ještě není zvyklá na naprosto upřímné sdělování pozitivních nebo negativních zpětných vazeb.

Existují studie, které poukazují na to, že skupiny s dvěma vedoucími jsou efektivnější než skupiny s pouze jedním vedoucím. Jednak si dvojice facilitátorů může navzájem pomáhat a zároveň přináší do skupiny „dvojnásobné“ znalosti a zkušenosti. (Forsyth, 2006). V terapeutických skupinách je vhodný pár terapeutů muž – žena. Ti představují model primární rodiny a napomáhají tak rozvíjení přenosu, který může být reflektován.

6.4 ZÁVĚR

Tato kapitola pojednávala o malých sociálních skupinách jako prostředí, které je možné využít pro osobnostně sociální rozvoj. Existuje mnoho různých skupin, které jsou zaměřeny na prohloubení sebepoznání, poznání druhých a kompetence v oblasti mezilidských vztahů. Některé mají primárně edukační cíle. Mezi ně patří zážitkové kurzy zaměřené na rozvoj manažerských a týmových kompetencí, osobnostně sociální výcviky a výcviky ve skupinové psychoterapii. Některé skupiny jsou zaměřeny primárně terapeuticky a zaměřují se více na hlubší části osobnosti. V této kapitole jsem se neuváděla popis jednotlivých typů skupin a rozdílů mezi nimi, ale snažila jsem se naopak vyzdvihnout to, co je jim společné. Je to možnost vystoupení z každodennosti (komfortní zóny), vytváření intimních vztahů, otevřená komunikace mezi členy skupiny, reflexe prožitků „tady a teď“, poskytování zpětných vazeb a vytváření bezpečné atmosféry pro experimentování s chováním. Součástí kapitoly bylo pojednání o možných úlohách facilitátora ve výcvikových a terapeutických skupinách.

7 ZÁVĚR

Ať už člověk usiluje o osobnostně sociální rozvoj z vlastního, vnitřního rozhodnutí a nebo na základě požadavků trhu práce či organizace, v níž působí, je z hlediska jednotlivých institucí i společnosti jako celku přínosné podporovat člověka v jeho růstu. Zejména lidé pracující v pomáhajících profesích by měli mít zájem na svém osobnostně sociálním rozvoji, neboť jak lze pomáhat člověku, pokud neznáme a neovládáme sami sebe?

Přestože je osobnostně sociální rozvoj všeobecně přijímaný jako žádoucí, nejsou pro něj v praxi vytvářeny ideální podmínky. Platí to všeobecně v mezilidských vztazích i v prostředí organizací, bohužel včetně těch v oblasti vzdělávání. Situace však není černobílá a existují možnosti, jak lze situaci měnit a osobnostně sociální rozvoj podporovat.

Cílem této bakalářské práce bylo popsat možnosti podpory osobnostně sociálního rozvoje v rámci pedagogické a andragogické praxe. V současnosti jsou zdůrazňovány klíčové kompetence, jejichž nabývání je ve své podstatě úkolem celoživotního učení. V pedagogice je na ně kladen důraz v nových Rámcových vzdělávacích programech, v oblasti dalšího profesního vzdělávání dospělých jsou klíčové kompetence rozvíjeny zejména u manažerů a pracovních týmů v rámci teambuildingu.

Důležité je zabývat se nejen kurikulem, ale také vytvářením vhodné atmosféry, ve které učení probíhá. Důležitým principem by mělo být rovnocenné, partnerské postavení všech zúčastněných, zdravé mezilidské vztahy, otevřená komunikace, autentičnost, empatie, přijetí a poskytování zpětných vazeb.

Nejvhodnější metodou osobnostně sociálního rozvoje se zdá být využití prostředí malých sociálních skupin, které v případě vybudování vhodné psychologické atmosféry poskytuje příležitost dozvědět se něco o sobě i o druhých, experimentovat s chováním a dostávat od ostatních zpětné vazby. Existuje mnoho možností práce se skupinou a využití v praxi by mohlo být daleko širší, než tomu v současnosti je. Například encounterové skupiny, které bývaly kdysi hojně využívány, dnes takřka neexistují. Myslím, že to je velká škoda. Na druhou stranu zažívá boom zážitková pedagogika, která má své místo jak v oblasti zájmového vzdělávání a dobrovolného trávení volného času, tak i na poli profesního vzdělávání dospělých v podobě zmiňovaného teambuildingu a rozvoje manažerských kompetencí.

Doufám, že tato bakalářská práce přispěla k zamyšlení se nad důležitostí a přínosem osobnostně sociálního rozvoje pro jedince i společnost. Věřím, že úloha andragoga bude v této oblasti stále významnější.

8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ATKINSON, Rita L.; ATKINSON, Richard C.; SMITH, Edward E. aj. 2003. *Psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

BATTEGAY, Raymond. 1979. *Der Mensch in der Gruppe: Gruppendynamik und Gruppenpsychotherapie*. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern : Verlag Hans Huber, 1979. 225 s. ISBN 3-456-80701-5.

BĚLOHLÁVEK, František. 1996. *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1.

BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. 1997. *Úvod do andragogiky*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 129 s. ISBN 80-7184-381-4.

ČÁP, Jan. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

DETHLEFSEN, Thorwald; DAHLKE, Rüdiger. 1983. *Nemoc jako cesta*. 2. vyd. Praha : Aquamarin, c.1983. 288 s. ISBN 80-901922-1-1.

DRAPELA, Victor J. 2008. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

FORSYTH, Donelson R. 2006. *Group dynamics*. 5th ed. Belmont, CA, USA : Wadsworth, Cengage Learning, c2006. 680 s. ISBN 978.0-495-80491-8.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. 2004. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

JAKUES, David. 1991. *Learning in Groups*. 2nd ed. London : Kogan Page, 1991. 220 s. ISBN 074940440X.

Johari okno. [online]. Praha : Outdoor Solutions. [cit. 2010-03-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.outdoorsolutions.cz/cz/vzdelavani/proc-to-delame/johari-okno/>>.

KIRCHNER, Jiří. 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

Klíčové kompetence na gymnáziu. [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. 129 s. ISBN 978-80-87000-20-5. Aktualizace 2. června 2008. [cit. 2010-03-27]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/klicove_kompetence_gymnazia.pdf>.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6. Aktualizace 1. dubna 2008. [cit. 2010-03-28]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/SP_kkzv.pdf>.

KOCIÁNOVÁ, Renata. 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOCIÁNOVÁ, Renata. 2004. *Personální řízení : teoretická východiska a vývoj*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia , 2004. 158 s. ISBN 80-86432-97-7.

KOLB, David A.; FRY, Ronald. 1975. Towards an Applied Theory of Experiential Learning. In COOPER, Cary L. *Theories of Group Processes*. Great Britain : John Wiley & Sons, c1975, s. 33-57. ISBN 0471171174.

KOŽNAR, Jan. 1992. *Skupinová dynamika : Teorie a výzkum*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1992. 219 s. ISBN 80-7066-632-3.

KRATOCHVÍL, Stanislav. 2006. *Základy psychoterapie*. 5. vyd. Praha : Portál, 2006. 383 s. ISBN 80-7367-122-0.

MASLOW, Abraham H. 2000. *Ku psychologii bytia*. 1. vyd. Bratislava : Persona, c2000. 223 s. ISBN 80-967980-4-9.

MILES, Matthew B. 1970. *Learning to Work in Groups : A Program Guide for Educational Leaders*. 7th ed. New York : Teachers College Press, 1970. 285 s.

MÜLLER, Lutz; MÜLLER, Anette (eds.). 2006. *Slovník analytické psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 496 s. ISBN 80-7178-863-5.

NAKONEČNÝ, Milan. 2005. *Sociální psychologie organizace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. 228 s. ISBN 80-247-0577-X.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha. [online]. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 2010-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

OATLEY, Keith. 1980. Theories of personal learning in groups. In SMITH, Peter B. *Small Groups and Personal Change*. 1st ed. London : Methuen & Co., 1980, s. 85-105. ISBN 0-416-72290-5.

PELIKÁN, Jiří. 2002. *Pomáhat být : Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

Petruželová, Markéta. *Cíle a metody osobnostního rozvoje* [online]. Brno, 2009. 67 s. Bakalářská práce na Katedře společenských věd ve sportu Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D. Aktualizace 15. května 2009 [cit. 2010-03-23]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/216504/ff_b/Cile_a_metody_osobnostniho_rozvoje.pdf?lang=en>.

PETŘÍČEK, Miroslav. 1997. *Úvod do současné filosofie*. 4.vyd. Praha : Herrmann & synové, 1997. 178 s.

PRŮCHA, Jan. 2000. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 99 s. ISBN 978-80-87000-11-3. Aktualizace 27. září 2007 [cit. 2010-03-26]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_gymnazia.pdf>

REDDY, W. Brendan; LIPPERT, Kathy M. 1980. Studies of the processes and dynamics within experiential groups. In SMITH, Peter B. *Small Groups and Personal Change*. 1st ed. London : Methuen & Co., 1980, s. 56-84. ISBN 0-416-72290-5.

REICHEL, Jiří. 2004. *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. 260 s. ISBN 80-86432-80-7.

ROGERS, Carl R. 1998. *Způsob bytí : Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-233-5.

ROGERS, Carl R. 1997. *Encounterové skupiny*. Modra : Institut Rozvoja Osobnosti, c1997. 148 s. ISBN 80-967832-1-1.

ROGERS, Carl R. 1961. *On Becoming a Person*. 1st ed. Boston, Massachusetts : Houghton Mifflin Company, c1961. 420 s. ISBN 0-395-08134-3.

RŮŽIČKA, Jiří. 2003. *Péče o duši v perspektivách psychoterapie*. 1. vyd. Praha : Triton, 2003. 332 s. ISBN 80-7254-312-1.

ŘÍČAN, Pavel. 1990. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

SELIGMAN, Martin. 2003. *Opravdové štěstí : Pozitivní psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha : Ikar, 2003. 391 s. ISBN 80-249-0293-1.

SMÉKAL, Vladimír. 2005. *O Lidské povaze : Krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. 1. vyd. Brno : Cesta, 2005. 203 s. ISBN 80-7295069-X.

SMÉKAL, Vladimír. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti : Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.

STAVĚL, Josef. 1971. *Antická psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1971. 140 s.

TURECKIOVÁ, Michaela. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

VALENTA, Josef. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

YALOM, Irvin D., LESZCZ, Molyn. 2007. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 647 s. ISBN 978-80-7367-304-8.

Zónová teorie učení. [online]. Praha : Outdoor Solutions. [cit. 2010-03-05]. Dostupné z WWW:<<http://www.outdoorsolutions.cz/cz/vzdelavani/proc-to-delame/zonova-teorie-uceni/>>.